Lanszki Anita

DIGITÁLIS MÉDIA ÉS TÖRTÉNETMESÉLÉS A FELSŐOKTATÁSBAN



L'Harmattan

Lanszki Anita

DIGITÁLIS MÉDIA ÉS TÖRTÉNETMESÉLÉS A FELSŐOKTATÁSBAN

Lanszki Anita

DIGITÁLIS MÉDIA ÉS TÖRTÉNETMESÉLÉS A FELSŐOKTATÁSBAN

L'Harmattan

Budapest, 2022

Szakmai lektorok:
Bernáth László, egyetemi tanár
Papp-Danka Adrienn, egyetemi docens

ISBN 978-963-414-915-6
DOI: https://doi.org/10.56037/9789634149156

A könyvben szereplő termék- vagy vállalatnevek, kreatív produktumok, oktatási programok, alkalmazások és bejegyzett védjegyek kizárólag azonosításra és magyarázatra szolgálnak, a jogsértés szándéka nélkül.

A kiadvány megjelenését az Innovációs és Technológiai Minisztérium Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból nyújtott támogatásával a Mecenatúra 2021 pályázati program finanszírozásában megvalósuló MEC_K 141202 számú projekt tette lehetővé.

Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Hivatal

AZ NKFI ALAPBÓL MEGVALÓSULÓ PROJEKT

Tartalomjegyzék

Előszó

A *Digitális média és történetmesélés a felsőoktatásban* című könyv – ahogy a címe is jelzi – három, első pillantásra eltérő entitást kapcsol össze. A kötet célja, hogy bemutassa az információs társadalom jellemző elbeszélésformáit, valamint azokat a kutatási és oktatási területeket, amelyeken a narratívumok elemzése és alkotása hasznosítható a felsőoktatásban.

A könyv öt nagy részre tagolódik. Az első a történetmesélést a különböző diszciplínák eltérő tudományos megközelítéseinek tükrében és sokszínű fogalmi apparátusainak segítségével vizsgálja. Rögtön az első fejezetben a kulturális, narratív, kognitív és evolúciós pszichológia megközelítéseivel átfogó képet kapunk arról, hogy a történetek mesélése és befogadása milyen szerepet játszik az emberi megismerésben, az emlékezésben és az interperszonális ismeretközvetítésben. A második fejezet az önmagában is interdiszciplináris tudományterület, a narratológia segítségével vizsgálja meg a narratív szövegek szerkezetét és funkcióit. Az első rész harmadik fejezete pedig áttekinti a technikai médiumokon keresztül megvalósuló történetmesélés jellemzőit. A könyv első része a különböző tudományterületek definícióinak segítségével meghatározza azt a fogalmi rendszert, amellyel komplex módon értelmezhető a megismerés és a kulturális tudásátadás narratív vonása. A narratíva, narratívum, narráció, narrátor, reprezentáció, fabula (történet) és szüzsé (cselekmény) mind olyan fogalmak, amelyek a kötet további fejezeteiben konzekvens módon segítik a leírt összefüggések és jelenségek megértését.

A könyv második része az információs társadalom új történetmesélési konvencióinak jellemzőit mutatja be. Az első fejezet áttekinti, hogyan alakultak át a 21. század első évtizedeinek digitális narratívaalkotási szokásai és formái az okoseszközök és a web 2.0-ás platformok megjelenésével, és különös figyelmet szentel a médiakonvergencia, a hipertextualitás, valamint a sűrített tartalmú, részvételi történetmesélés jellemzésének. A második fejezet a 20. századi hagyományos audiovizuális kifejezésformák 21. századi, modulárisan építkező és interaktív narratív transzformációit veszi sorra. A második rész további fejezetei bemutatják a 21. század összetett médiakörnyezetéhez alkalmazkodó új történetmesélési eljárásokat: a transzmédia-történetmesélést, amely a cselekménykiterjesztés multimediális formája; az interaktív történetmesélést, amely a befogadót a cselekmény alakulását befolyásoló interaktorrá teszi; az adatvezérelt történetmesélést, amely a narratív adatvizualizáció komplex és dinamikus formája; valamint a digitális történetmesélést, amely az egyéni és kisközösségi tartalomközlés és önmegjelenítés eszköze.

A harmadik rész nyolc fejezetben tárgyalja, hogyan hasznosíthatóak a narratív struktúrák a felsőoktatás kutatásaiban. Az első fejezet mutatja be azokat a kutatásokat és a hozzájuk kapcsolódó vizsgálati módszereket, amelyek az élettörténeti elbeszéléseket elsősorban forrásnak tekintik, majd a második fejezet az – elsősorban – irodalmi és filmi narrációk (hatás)vizsgálatának módszereit és mérési eszközeit tematizálja. A következő fejezetekben a kutatások harmadik csoportja kerül fókuszba, mégpedig azoké a kutatásoké, amelyek a történetmesélésre mint művészetalapú részvételi kutatási módszerre tekintenek, és a kutatási folyamatot és magát a narratív produktumot is az elemzés tárgyának tartják. A könyv külön fejezetekben tárgyalja az oral history kutatás és a digitális történetmesélés módszertanának jelentőségét a történeti szemléletű tudományágakban, majd az utóbbi eljárást részvételi akciókutatásként értelmezve járja körbe annak alkalmazási területeit. Ebben a részben kapnak helyet a videójátékok fejlesztő hatását feltáró empirikus kutatások és a netnográfia is, amely az internetes tartalmak, azon belül is a web 2.0-ás platformokon megjelenő narratív struktúrák társadalomtudományos vizsgálati megközelítéseit foglalja magában. A harmadik részt a digitális forrásokkal és a digitális eszközhasználaton alapuló kutatásokkal kapcsolatos etikai és jogi dilemmákat feltáró fejezet zárja.

A kötet negyedik része a nagy tanuláselméletek és különböző tanulási modellek segítségével mutatja be, hogy a történetmesélés integrált médiakörnyezetben milyen új dimenziókat nyit a 21. századi tudásátadásban. Az első fejezet a digitális eszközökkel megvalósuló történetmesélést elsősorban a konstruktivista és a konnektivista tanuláselmélet fogalmai alapján értelmezi, majd a második fejezet feltárja a digitális narratívaalkotás kognitív és érzelmi-akarati tényezőkre gyakorolt hatását. A következő három fejezet a digitális történetmesélést a Bloom-taxonómia, a SAMR- és a PICRAT-modell, valamint nemzetközi keretrendszerek (DigCompEdu, ISTE, 21. századi készségek rendszere) segítségével értelmezi. Az utolsó fejezet pedig a történetmesélés és a tömeges online kurzusok (MOOC-ok) összekapcsolódási lehetőségeiről szól.

Az általános jellemzők feltárása után az ötödik, záró rész bemutatja azokat a hazai és nemzetközi jó gyakorlatokat, amelyek a felsőoktatás különböző szakterületeinek képzési rendszerébe szervesen illesztik be a digitális narratívumok elemzését és als kotását. Az oktatók ötleteket találhatnak arra nézve is, hogy hogyan integrálhatóak a 21. század új történetmesélési konvenciói módszereik és szemléletmódjuk frissítése érdekében az üzleti képzés, a bölcsészettudományok és a művészeti felsőoktatás, valamint a társadalom- és egészségtudományok területén. A képzési területek tárgyalásából szándékosan kimaradt az informatika, hiszen a könyv épp azt kívánja demonstrálni, hogy a nem professzionális, tehát felhasználói szintű digitális eszközhasználat hogyan állítható a felsőoktatási kutatások és az oktatás szolgálatába.

I. A történetmesélés interdiszciplináris megközelítése

Az emberiség tapasztalatait és kultúráját történetekben adja tovább generációról generációra. A német néprajztudós, Ranke (1967), majd az amerikai kommunikációelmélet-kutató, Fisher (1984) *homo narrans*nak, azaz történetmesélő embernek nevezi fajunkat, amelynek evolúciójában a társas tudásátadás narratív formája rendkívül hatékony technikának bizonyult. A történetek mesélése az emberiség számára azonban nemcsak a túlélés záloga, hanem lehetőséget nyújt a szórakozásra és az érzelmi kapcsolódásra is. A történetek tömérdek fajtája ősidőktől körülvesz bennünket: a barlangrajzoktól és a törzsi táncoktól a népmeséken, a tábortűzdalokon, a gyónáson, a pletykákon és az orvosi anamnéziseken át az irodalmi és a filmes elbeszélésekig a történetmondás mimetikus, képi, nyelvi formáival nap mint nap találkozunk.

A kommunikáció csatornái megsokszorozódtak az idők során, és a történetmondás továbbra is adaptív technika. A különböző tudományterületek más és más perspektívából magyarázzák az emberi megismerés és kultúraátadás narratív vonását. A pszichológia elsősorban a történetmesélés kognitív és érzelmi hátterét, a narratológia a narráció elbeszélői és nyelvi szerkezetét, a történettudomány és az antropológia a kultúraátadásban betöltött szerepét vizsgálja, míg a kommunikáció- és médiumelmélet a narratívaalkotás mindenkori médiumait és azok történetmesélésre gyakorolt hatását helyezi górcső alá.

1. PSZICHOLÓGIAI MEGKÖZELÍTÉSMÓDOK

A pszichológia és a történetmesélés közötti kapcsolat a laikusok számára a terápiás hatású alkalmazást, azon belül is elsősorban a pszichoterápia élettörténeti dialógusait, valamint a mesék és irodalmi művek reflektív feldolgozását jelenti. De vajon miért olyan hatékony és felszabadító az ismeretátadás narratív formája? A pszichológiában számos elméleti irányzat foglalkozik azzal a kérdéssel, hogy a történetmesélés milyen szerepet játszik az emberi megismerésben, emlékezésben és kommunikációban.

1.1. Elbeszélés és kogníció

Jerome Bruner (1986) az emberi gondolkodás két módját különíti el: a paradigmatikusat és a narratívat. Ez a két mód az emlékek, tapasztalatok rendszerezésének, a valóság konstruálásának két típusát jelenti. A paradigmatikus gondolkodás keretei a szabályok, az elméleti fogalmak, az érvek és a bizonyítékok, míg az emberi gondolkodásnak a másik módja elbeszéléseken keresztül valósul meg. A két rendszer logikájának eltérő jellegét Jerome Bruner a *„ha x, akkor y"* példáján keresztül mutatja be szemléletesen: a *„Meghalt a király, és akkor meghalt a királynő is."* állítással. A paradigmatikus gondolkodás az állításban ténybeli igazságot keres, míg a narratív gondolkodás a két esemény közötti kapcsolatot is magában foglalja, ami Bruner szerint lehet gyász, öngyilkosság vagy cselszövés. A logikai-tudományos gondolkodás a tapasztalati igazsággal való egybevetésre, az ellenőrizhetőségre épül, míg a narratív mód a történetekben lévő cselekedetek mögötti szándékokkal, a fordulatokkal és a következményekkel kapcsolatos megismerésre. Az elbeszélésben a cselekvés alkotóelemein (a helyzet, a tettek, a cselekvő személyek, az eszközök világán) túl megjelenik egy másik tartomány is: a cselekvők tudatosságának a területe, melyen keresztül feltárulnak a befogadó számára a cselekvő gondolatai, érzelmei, indítékai, motivációi és perspektívája. Míg a paradigmatikus gondolkodási mód törekszik az absztrakcióra, az ismeretek általános logikai rendszerbe történő beágyazására, addig a narratív megismerésben az egyedi, személyes jelleg érvényesül.

Ahhoz, hogy megértsük, miért olyan hatékony és természetes a történetmesélés a mindennapi emberi kommunikációban, általános működésére vonatkozó jellemzőit is fel kell tárnunk. A megismerés, az emlékezet és a narratíva kapcsolatával a narratív pszichológia foglalkozik. A történetmesélés aktusa az elbeszélésben történő tudáskonstrukció, -átadás, -befogadás és -raktározás egységét foglalja magában. A triviálisnak tűnő folyamat azonban fontos kognitív mozzanatokból tevődik össze: 1. az elbeszélés megalkotása során az elbeszélő szubjektív módon rendezi az emlékeit; 2. az átadáshoz az elbeszélő nyelvi vagy képi reprezentációt hoz létre; 3. a reprezentációnak a befogadó számára értelmezhető narratív logikát kell követnie; 4. az emlékezetből történő előhívásban a kollektívan értelmezhető narratív sémák segítenek.

A történetek mesélésén és befogadásán keresztüli emberi ismeretközvetítés megértésében segítségünkre vannak a narratív és kognitív pszichológia kulcsfogalmai, úgy mint a *reprezentáció*, a *narratívum*, a *séma* és a *forgatókönyv*. A fogalmak hátterét kognitivista szociálpszichológiai és pszicholingvisztikai modellek képezik. Az alapvetően konstruktivista szemléletű narratív pszichológiai megközelítésben a *reprezentáció* olyan aktív folyamat, amely során az egyén egy rajta kívül álló jelenség helyettesítését hozza létre, miközben számba veszi a hasonlóságokat és a különbözőségeket. A fogalom jelzi a mentális tevékenységet, hiszen az egyén előidézi (re-) a megjelenítéssel az eseményt, a fogalmat vagy személyt, és mintegy jelen lévőnek (present) mutatja azt. A szubjektív reprezentációk funkciója az objektív kulturális, társadalmi valóság – az egyén számára jelentésteli – leképezése. Az egyéni vagy

közösségi reprezentációk azonban nemcsak definiálják a kulturális és társadalmi közeget, hanem meg is határozzák azt (Moscovici, 1988; vö. László, 1999). A reprezentációk száma végtelen, hiszen ahány egyén, annyi előfordulás, ugyanakkor a megjelenési formák is rendkívüli változatosságot mutatnak. A reprezentáció különböző rendszerekben történhet, lehet ikonikus (tehát képi) vagy nyelvi.

A *narratívum* olyan, elsősorban a gesztusok és a nyelv segítségével történő értelemadás, amelynek központi szervezőeszköze az intencionalitás, tehát a cselekvések szándék-, cél- és eszközrendszere, valamint a cselekvők perspektívái. A narratívumban, tehát az egyedi elbeszélésben megjelennek a cselekvők gondolatai, érzelmei és perspektívái is (Bruner, 1996).

A személyközi interakciók kialakítása során narratív történetek segítik az egyszerű, személyközi információáramlást, ugyanis az emlékezeti sematizáció révén értelmezhetővé válik a beszédpartner elbeszélésében a cselekvő állapot-, cél-, terv- és motívumrendszere (László, 1998; Pléh, 2012). Az elbeszélés az ember számára egyetemesen hozzáférhető és érthető akkor is, ha a cselekvéssor nem minden eleme jelenik meg benne. Az explicit, nem kifejtett részletek megértéséhez hozzájárulnak az automatikusan használt sémák és a forgatókönyvek. A *sémák* a tapasztalatok rendszerezésében, az emberi viselkedés megértésében segítik a gondolkodást. Bartlett (1932) megvizsgálta, hogy az emberek milyen pontossággal idézik vissza a hallott elbeszélést, és megfigyelte, hogy a kísérleti személyek az elbeszélés visszaadása során egyes epizódokat kihagytak, másokat viszont hozzátettek, a szó szerinti visszaidézés pedig ritka volt. A kutatás egyik nagy tanulsága, hogy az elmesélt események vázra, egyfajta *sémá*ra épülnek (Pléh, 2019). A feltárt jelenséggel ugyanakkor az is bizonyítható, hogy az elme konstruktívan vesz részt az emlékek tárolásában, és a minél egyszerűbb elraktározás érdekében az előzetes tudásra és a témával kapcsolatos ismereteire is támaszkodik. Bartlett konstruktivista felfogása köszön vissza a későbbi dinamikusemlékezet-elméletben is, amely szerint tipikus történetsémák, forgatókönyvek segítségével szerveződnek logikus rendbe bizonyos események.

A *forgatókönyv* olyan egyszerű, hétköznapi cselekményekből álló fix struktúra, amelyben a lépések sorrendje állandó, tehát nem más, mint egy sztereotip helyzet eseménylistája. A legtöbb forgatókönyv emberek egyszerű cselekvési helyzeteire vonatkozik (ilyen például az éttermi rendelés, bolti bevásárlás, kórházi látogatás stb.), ezek a szituációs forgatókönyvek. Az instrumentális forgatókönyvek esetén nincs interakció, ide a rutinszerű egyéni cselekvések tartoznak (például autóvezetés). A személyes forgatókönyvek pedig az interperszonális kapcsolatépítésre (például udvarlás, hízelgés) vagy egyéni rituálékra vonatkozó esetek (például babona, imádkozás) cselekvésmintáit foglalják magukba (Schank & Abelson, 1977; vö. László, 1999). Az adott szituációhoz kapcsolt tudáselemek az ismételt tapasztalat hatására fejlődnek, de általános információ vagy mások tapasztalatainak felhasználása is hozzájárulhat egy speciális forgatókönyv információihoz. A forgatókönyv aktív emlékezetszervező, hasonló élmények egy csomópont köré szerveződését segíti elő, ami a hasonló típusú szituációkra emlékeztet, és ezáltal a megértéshez és az értelmezéséhez is hozzájárul. Tanulás közben elsajátítjuk az események sorrendjét és

megtanuljuk a cselekedetek következményeit, lehetséges hatásait is. A forgatókönyv szabályszerűségeinek alkalmazásával az események lehetséges kimenetelére vonatkozó előrejelzéseket is tehetünk. Az évek során elsajátított, akaratlanul begyakorolt struktúrákat automatikusan alkalmazzuk egy cél megvalósítása érdekében. Minél több forgatókönyvet ismerünk, annál kevesebb helyzet fog meghökkenést kiváltani belőlünk. Ha azonban a történetekre úgy tekintünk mint egyedi esetek releváns tanpéldáira, megértjük, hogy az események kontextuális ábrázolása miatt fontosak az emlékezet számára. Mások történeteinek hallatán azonosságokat keresünk saját történeteinkkel, és azokat hívjuk elő, amelyeknél erős hasonlóság mutatkozik a téma, a cél vagy a problémamegoldás területén. A lényegkiemelés is azt a célt szolgálja, hogy a történeten keresztül a tanulságot levonjuk, az eltérő vélekedéseket megtaláljuk, és a sajátunkkal összehasonlítsuk. Mások történetei csak akkor maradnak meg az emlékezetünkben, amennyiben kapcsolódnak a saját történetünkhöz, kiegészítik azt vagy újraértelmezzük a segítségével a saját narratívumot. Minél több rendhagyó, esetleg normaszegő történetet hallgatunk végig, annál könnyebben értelmezünk új, szokatlan helyzeteket (Schank, 1999).

Schank elmélete közelebb visz bennünket ahhoz, hogy megértsük, hogyan segíti az elbeszélői szerkezet a tartalmak könnyebb visszaidézését. Az események feldolgozásában olyan szempotok érvényesülnek, mint hogy mi történt fizikai értelemben, hol zajlottak az események, milyen társas helyzetek jellemezték az eseménysort, és milyen hatást értek el, valamint milyen célt szolgáltak a történtek. Az emlékek végül jelenetekben raktározódnak, és a jelenetek célja segít azok előhívásában (Schank, 1999).

A narratívum, az elbeszélői szerkezet használata az emlékezésben alapvető funkcióval bír, melynek a reprezentációs rendszere maga a nyelv. Mi sem bizonyítja ezt jobban, mint hogy a nyelvelsajátítás előtti emlékek rekonstrukciója szinte lehetetlen. A csecsemőkor végén a gyermekek a nyelvet forgatókönyvszerű rutincselekvések révén sajátítják el, és a cselekvések minden esetben kontextusba, szituációba ágyazottak. Ezekben a helyzetekben a szülők, gondozók is részt vesznek, és utólag reflektálva a történésekre, elbeszélések formájában idézik fel az eseményeket. A gyermekek szívesen hallgatnak meséket ebben a korban azokról a hétköznapi eseményekről, amelyek a valóságuk részét képezik, legyen szó az aznapi események összefoglalásáról vagy egy olyan előre megírt elbeszélésről, amely a vele hasonló korú gyermek életének realisztikus eseményeire épül. Az életkor előrehaladtával a már magabiztosabb gyermekek történetek formájában fejezik ki konfliktusaikat, érzéseiket, és a történetszövés által szerepekkel azonosulnak. A gyermekek 4 éves korukra elsajátítják a kultúrájukra jellemző narratív struktúrákat, amelyek segítségével el tudják mesélni személyes történeteiket (Cole & Cole, 2003). A gyermekek fokozatosan tanulják meg a történetmesélés kereteit. A közösen átélt élmények felelevenítése a közös történetekben, párbeszédes formában valósul meg a szülők, nevelők és a gyermek között. Az események elmesélésében eleinte a szülők aktívabbak, ám a szülő egyre kevesebb segítséget nyújt, teret enged a gyermeknek, végül önmaga is képes lesz rekonstruálni elbeszélés formájában múltbéli élményeit (Király, 2002).

A memóriában tárolt, célok alapján rendszerezett forgatókönyvek azonban nem azonosak az elbeszélt és elbeszélendő történettel. A történetmesélés ugyanis alkotás és emlékezés egyszerre. A koherens elbeszélések létrehozása hozzájárul ahhoz, hogy az emlék megmaradjon az emlékezetben, mivel miközben történetet alkotunk, egyben reflektálunk is az eseményekre és összefüggéseket teremtünk. A történetalkotás folyamatában az élményeket egységekbe szervezzük annak érdekében, hogy azok észszerű időn belül elmesélhetők legyenek, és az események raktározásában és előhívásában segít, ha érzelmi tapasztalat is társul hozzájuk (Schank, 1999).

1.2. Egyéni és kollektív emlékezetkonstrukciók

Az önéletrajzi emlékezet fogalmilag strukturált: időbeliség és narratív rendszer van jelen benne, ami hozzáférhetővé és rekonstruálhatóvá teszi az emlékeket. A személyes múlt eseményeinek narratív megjelenítése az *autobiografikus szelf*, azaz az én tudatos, történeti élménye, amely elsősorban szociális interakciókban, barátokkal, családtagokkal folytatott beszélgetésekben mutatkozik meg, legyen szó a közeli vagy távoli múlt eseményeinek rekonstruálásáról. Az események felidézésével megteremtjük annak a személyes történetét, aki mi magunk vagyunk, jelentést adunk az eseményeknek, és felvázoljuk a számunkra fontos szociális viszonyrendszereket. Az emlékek felidézése és interpretálása a jelen helyzet és a változó célok függvényében változhat (Fivush, 2019). Az életesemények rekonstrukciójában és narratív megfogalmazásában kulcsfontosságú elem a kontextus felidézése is. Az események szervezése ontológiai kategóriák alapján, tematikus egységekben valósul meg. A cselekvő személyek, a helyszín, az idő, a tárgyak, valamint a cselekvés és az ezzel kapcsolatos gondolatok is megjelennek az emlékek elbeszélésében (Király, 2007). Az önéletrajzi visszaemlékezés igazi vázát az életszakasz-struktúra alkotja (Schacter, 1996), ez az emlékrekonstrukció tematikus kerete, amelyben megjelennek az önéletrajzi visszaemlékezés jelenetegységei.

Egy közös eseményre a résztvevők különbözőképpen emlékeznek vissza, mindenki más – számára valamiért különleges, nem rutinszerű – momentumot emel be az elbeszélésébe. Az emlékeket torzíthatja ugyanakkor az idő múlása, a mások elbeszéléseiből vett elemek, valamint a visszaemlékező előzetes tudása, előítéletei és érzelmi állapota is. A traumatikus események történetmagja és kontextuális kerete általában pontos szokott lenni, a torzulások csak az apró részletekben találhatóak meg. Az óvodáskorú gyermekeknek meggyűlik a bajuk a forrásemlékezettel, és történetmesélésük erősen befolyásolható szuggesztív kérdésekkel, valamint az ilyen életkorú gyermekeknél találkozunk a konfabuláció jelenségével is, amikor a képzelt események reális keretben jelennek meg vagy keverednek valós eseményekkel (Schacter, 1996).

Az 1980-as években bekövetkezett úgynevezett narratív fordulat a pszichológiában egészen új megközelítésmódot hozott: a vizsgálat tárgya az elbeszélések nyelvi struktúrája lett. Az irányzat alapfeltevése szerint a nyelv a jelentésformálás, ezáltal

a világ megértésének az eszköze, ezért az elbeszélés struktúrája és nyelvezete sokat elárul az elbeszélő egyéni viszonyulásáról, érzelmeiről, identitásáról. Az általában narratív – az esetek többségében autobiografikus – interjúk szövegében az elbeszélt események fordulatai, az elbeszélés szerkezete és a nyelvhasználat is adatokat hordoz a kutató számára, mely alapján az elbeszélő identitáskonstrukciói, státusza rekonstruálható. A narratív tartalomelemzés módszere az egyéni elbeszélések közötti különbségeket a *kanonikus esemény* kategóriájával differenciálja, mely kiszámítható, közös eseménysort jelent, de elemzés tárgya lehet az *elbeszélői perspektíva* (az elbeszélő és a narratívum szereplőinek viszonyrendszere és az eseményekhez való viszonyulása) vagy a *narratív koherencia* (az ok-okozatiság átláthatósága) is (Szokolszky, 2020). Az életúttörténeteket feldolgozó esettanulmányokban az azonos (általában traumatikus) eseményt átélő személyek elbeszéléseiben közös motívumok, mintázatok figyelhetőek meg. A kutató tematikus kategóriákba csoportosítja az elbeszélések közös elemeit, ezt követően összesíti az előfordulási gyakoriságot, és elemzi a kirajzolódó mintázatokat.

Az elbeszélői szemlélet sajátosan emberre jellemző és tartalmaz két fontos mozzanatot: az *időbeliség*et és a *cselekvés*t (Pléh, 2003). Az elbeszélés az események sajátos szervezési formája: egyes tartalmak kimaradnak, mások pedig nyomatékosan megjelennek. Az elbeszélés tehát egyedi konstruktum, sajátos énreprezentáció, mely hiába külső események történeti és ok-okozati láncolatának megjelenítése, akkor is az elbeszélő tartalomszervezéséről árulkodik. Az elbeszélő az emlékeiből válogat, és csak a legrelevánsabb elemeket szövi narratívája történeti-logikai felépítményébe. Ezt a logikát követve tehát az elbeszélések megformálása nemcsak konstrukció, hanem egyben reflexió és értelmezés is.

Az elbeszélés és az egyén narratív identitásának kapcsolatát vizsgálva eljutunk a filozófiai megközelítésig. Ricœur (1999) úgy véli, az ember önértelmezése az elbeszélésekben ölt testet – még akkor is, ha fikciót fogalmaz meg. A fiktív elbeszélések funkciója (és egyben felszabadító ereje) a lehetőségek végtelen számának biztosítása.

Ricœur felfogása az elbeszélés és az idő kapcsolatáról elvezet addig a gondolatig, hogy a narratív struktúra ad keretet az ember identitáskonstrukciójához, hiszen az ember *„[…] a saját múltja, jelene, jövője »elbeszéléséből«, történetéből építi fel önmagát”* (Orosz, 2003, p. 17). A szóbeli vagy írásbeli önelbeszélés révén az elbeszélő tudomást szerez arról, hogy ki ő valójában. A narratív identitás az egyén élettörténete, amelyet haláláig folyamatosan konstruál az önéletrajzi emlékekből. A fejlődési folyamat témái, karakterei, kihívásai az egyén szociokulturális mátrixából rajzolódnak ki.

Heller Ágnes (2015) szerint is fontos szerepet játszanak az önéletrajzi emlékezésben a történetek. Az elbeszéléssel kialakul az ember elméjében az egymásutániság tudata, és ezáltal az időbeliség, a múlt, a jelen és a jövő kategóriájában történő gondolkodás képessége. Az élettörténeti események narratív logika szerinti egymás után rendelése feltételezi a folyamatos belső interpretációt és narrációt. Ez egyfajta önkéntelen értelmezés, hiszen a töredékes emlékfoszlányokat lényegkiemelő módon rendezi az ember, nem pedig dátum és pontos óra alapján. Heller ugyanakkor

Proust *Az eltűnt idő nyomában* című regényét – vagy ahogyan nagy filozófusunk nevezi, önéletrajzi emlékkölteményét – említve az emlék és az elbeszélés különös összekapcsolódására hoz példát. Ebben az esetben egyetlen emlékfoszlány emel felszínre egy komplex, nonlineáris emléknarratívumot.

Az önéletrajzi emlékező a jelenben emlékezik a múltra, és azt a jelen szempontjából konstruálja meg. Mint ahogy arra Heller rámutat – a jelenben emlékező én nem teljesen azonos az emlékezetnyom énjével. Elméjében ismétel és mégsem ismétel az emléknarratívum által. Ráadásul egy másik időpillanatban történő visszaemlékezés egy másféle én másféle interpretációját is lehetővé teszi. A környezet, a beszélgetőtárs vagy a társadalom elvárásai is befolyásolhatják az emlék értelmezését, ezáltal az elbeszélés szerkezetét is. Az emlékező, akkor is, ha magában narrál, és akkor is, ha másnak beszél emlékeiről, történetet mesél. Heller úgy véli, hogy az önéletrajzi elbeszélésben önmagunkat definiáljuk, narratívumban mutatjuk be, hogyan lettünk azzá, aki a jelenben vagyunk. Heller szerint ugyan az önéletrajzi elbeszéléseknek önmagunk jobb megismerése is lehet a célja, azonban az ember sohasem ismerheti meg önmagát – az önéletrajzi elbeszélés tehát csak részben járulhat hozzá az önismerethez.

Heller felfogásában az önéletrajzi elbeszélés fikció. Már az esemény megtörténtének pillanatában is értelmezi az ember a történteket, majd a tapasztalat későbbi elmesélésekor az emlékében eltárolt értelmezést építi be a jelenben elbeszélt visszaemlékezésbe – bár megtörténhet, hogy felülbírálja ezt az értelmezést a későbbiekben. Az énelbeszélés Heller szerint akkor válik inautentikussá, ha a történetszövést valamilyen külső okok (például politikai vagy anyagi érdekek) miatt vagy önigazolás céljából (például túlzóan hangsúlyozza elnyomottságának bizonyítékait) manipulálja az elbeszélő. Ilyenkor nem reprezentációról, hanem az elbeszélő narratívumon keresztüli prezentációjáról van szó.

A narratívaalkotás nemcsak az elbeszélő egyéni tudásrendszerezése és -előhívása szempontjából kulcsfontosságú, hanem a társas kommunikációban betöltött szerepe, a csoportos kulturális tudás fenntartása szempontjából is. Jerome Bruner (1996) úgy véli, az emberi tanulás csakis kulturális közegbe ágyazottan képzelhető el, hiszen az elme a jelentésalkotás során nem tudja kizárni azt, és az egyéni valóságkonstrukciók a kulturális szimbólumrendszerrel és embertársainkkal történő interakciók során, a jelenségvilág narratív interpretációján keresztül születnek meg. Ezt a szimbólumrendszert mindenki ismeri, őrzi, fejleszti, majd átadja a következő generációknak – így valósítva meg a kultúra áthagyományozását és a kulturális narratívák létrejöttét. Az egyén önmaga helyét a világban saját narratíváin keresztül definiálja, a kultúra narratívái pedig keretet adnak az egyéni cselekvéseknek és az identitásformálásnak.

Az egyéni elbeszélések között közös vonások fedezhetőek fel, különösen igaz ez, ha a személyek ugyanannak a csoportnak a tagjai. Az egyéni történetek különböző módon, de kapcsolódnak az adott kultúra történetvázkészletéhez is (László, 1999). Az egyéni elbeszéléseknek tehát egy csoport identitásának szempontjából is van relevanciája, ugyanis a csoportot meghatározó emlékek történetek formájában rög-

zülnek. Ezek az elbeszélések a csoport identitásának fenntartásában és a kulturális emlékezet megőrzésében játszanak fontos szerepet (Assmann, 1999). Ilyen történetek lehetnek az egy családon belül terjedő rokonsági anekdoták, visszaemlékezések, de ilyenek a nemzeti mondák vagy a történészek által külső források segítségével interpretált vagy akár egyéni tanúságtétel elbeszélések (oral history) is. A történetekkel való azonosulás erősíti a csoportidentitást, erősíti a csoportban fontos tulajdonságokat, és létrehozza az *emlékezőközösség*et.

Az emberi világok mindegyikében van egy domináns világkép, amely meghatározza az értelemadás mikéntjét. Ebbe a rendszerbe illeszkedik számtalan közös és egyéni történet. Ezekben az elbeszélésekben felfedezhetőek ismétlődések, azonban mindnek van egy fix pontja, amelyet Heller (2015) Assmann nyomán *kulturális emlékezet*nek nevez. A megosztott egyéni történetek ugyanabba a közös narratívába, domináns világértelmezésbe illeszkednek. A kulturális emlékezet számos történetével további hatást gyakorol az egyénekre, akiknek lehetőségük van a csoportban uralkodó elbeszélések hőseivel azonosulni. A szubjektív élmény, ezáltal az egyéni narratívum nem lehet teljesen egyéni, mert abban is ismétlődik az adott kultúra központi narratívája. A kör tehát bezárul, ahogy Heller fogalmaz: *„Szent Ágoston nem élhette volna át azt, mint amit Énje átélt háromszáz évvel korábban, vagy ha Indiában születik. […] Egyetlen önéletrajz Énjét sem lehet egy másik világba, másik közösségbe, másik korba »áthelyezni«, mint amelyben írói éltek.*" (2015, p. 138) A kulturális emlékezet őstörténetei és a hozzájuk kötődő rituálék lehetővé teszik, hogy akiről megemlékeznek és a most emlékezők közössége, tehát a múlt és a jelen találkozzon. Heller példaként az egyiptomi kivonulás történetét (a zsidó pészahhoz kötődően) és annak felelevenítését, valamint Jézus keresztre feszítésének történetét (a keresztény húsvéthoz kötődően) említi erre példaként. A Tóra és a Biblia is egy-egy közösség, a zsidóság és a kereszténység identitásának manifesztációja. Heller különválasztja a vallás- és a nemzetformáló kulturális narratívákat, ugyanis a nemzetformáló narratíva esetében a hitelességet erősíti, ha az esemény időben közelebb van a jelenhez, és egyfajta kollektív élményhez köthető (például Nagy Imre temetése) – ez esetben nem a kulturális, hanem a kollektív emlékezeté a főszerep.

1.3. Evolúciós és kulturális pszichológia

Az evolúciós és kulturális pszichológia értelmezésében az elbeszélés megjelenése fontos állomás volt az emberré válás folyamatában. A nyelv általi történetmesélés fontos szociális aktus, a kultúra átadásának és fenntartásának a záloga.

Az emlékezet társas beágyazottságának az elmélete már a 20. század elején megjelenik. Bár már Bartlett emlékezetelméletében is előkerül az a gondolat, hogy az egyéni emlékezet nem függetleníthető a kulturális-szociális közegtől, Halbwachsnál kifejezetten a megismerési folyamatok feltétele a társas kommunikáció. A közös történetmesélések aktusában fontos szerepet játszik a csoport, mivel szűrőként funkcionálva az egyén a csoport számára releváns elbeszéléseit hozza elő a pár-

beszédben. Az egy csoporton belül megjelenő narratívumok tehát megteremtik a csoport kollektív emlékezetét is (Halbwachs, 1925/1950; Pléh, 2003, 2019). A kollektív emlékezet azonban mégsem lehet azonos a kulturális emlékezettel. Heller (2015) a lokális csoportokban mesélt történetek idődimenziója mentén differenciálja a két fogalmat. Eszerint a kollektív emlékezés történeteinek esetében egy időben átélt élményekről van szó (ilyen például egy közösen átélt tűzeset vagy színházi előadás), míg a kulturális emlékezet vagy a régmúlt eseményeire utal, vagy több (akár szájhagyomány útján terjedő) szöveg elemeiből kikristályosodó narratívum (például nemzeti monda).

Az információátadás fajunk fennmaradásának és fejlődésének záloga. Tomasello (2002) *kulturális átadás*t vizsgáló elméletében megfogalmazta, hogy az emberi faj kiemelkedése a többi főemlősfaj közül azzal magyarázható, hogy képes a kulturális tanulásra, mely egyfajta társas együttműködésen alapuló, szociális tanulás. Tomasello szerint a kulturális programozás során a gyermek magába szívja, amit a kultúra kínál számára az adott szociális csoportban és társadalmi közegben, tudásának átadása fajtársain keresztüli nyelvi interakciók által valósul meg (Tomasello, 2002). A narratívaalkotás a kulturális átadás sajátos formáját reprezentálja. Az egyéni narratívumok tükrözik az elbeszélő érzelmeit, tapasztalatait. Az elbeszélések összekötő kapcsot jelentenek a kulturális emlékezet hálójában, a befogadó, azonosulva az elbeszéltek tartalmával, reflektál arra, dialógust teremt, analógiát állít fel saját élettapasztalatai és az elbeszélőéi között, és a tanulságokat leszűrve új tudásra tesz szert. Az egyes kultúrkörökben kialakult mitológiai vagy irodalmi referenciaalkotásként kezelt műalkotások tomasellói értelemben kulturális alkotásnak is minősülnek.

Donald (2001) *kulturális evolúció*s elmélete alapján a humán kulturális evolúciót jól elkülöníthető szakaszokra bontja, melyekhez sajátos reprezentációs és tudásátadási rendszer köthető. A mimetikus kultúra korszakában az emberi tudásátadás mimézis, azaz utánzás segítségével történt, majd a mitikus szakaszban megjelent a nyelv mint reprezentációs és kommunikációs forma, és ezzel együtt a verbális szemantikai emlékezet és a nyelvi szimbólumhasználat is. Ehhez a korszakhoz köthető az elbeszélések létrehozásának képessége is, mely szintugrást jelentett az információátadás szempontjából, ugyanis az elbeszélések olyan rendszerezett információhalmazok, melyeknek logikai rétegzése hozzájárul az embercsoportban az átadni kívánt üzenet mások általi befogadásához, értelmezhetőségéhez.

Donald (2001) a humán kulturális evolúciót *kognitív reprezentációs rendszerek* alapján szakaszolja, melynek mindegyike beépült az emberi faj mentális architektúrájába. A főemlősökre jellemző *epizodikus* kultúra időszakában őseink életüket a jelenben élték, a világot konkrét epizódok sorozataként tapasztalták meg. Az élmények, tapasztalatok szociális megosztása ekkor még nem volt jellemző az emberiségre, az önkifejezés kommunikációs eszközrendszere ekkor még nem fejlődött ki, ezért külön reprezentációs rendszerről sem beszélhetünk. Az emlékek tudatos reprezentációjára csak a következő korszakban került sor, a *mimetikus* kultúrában, amikor is a homo erectus társas struktúrákra épülő közösségeiben megjelent a mimézis, a tudatos utánzás. Az előző korszakhoz képest a nagy különbség az, hogy ez

már tudatos eseményreprezentáció volt a társas cselekvés közegében. Fontos szerepet játszott a kommunikációban a testbeszéd és a hang prozodikus irányítása, a hangszínek, a hangerő, -magasság, -tónus és -súly tudatos manipulációja, amely azonban még nem volt beszéd. Az igazi áttörtést a hangzó nyelv fokozatos kialakulása jelentette az emberré válás folyamatában. A *mitikus* kultúra az, amikortól az emberiség szert tett a verbális szemantikai emlékezet, a nyelvi szimbólumhasználat, valamint az elbeszélés létrehozásának és dekódolásának képességére. A valóságról szóló történetek megosztása a kulturális átadás legfontosabb eszköze volt, a múlt történeti rekonstrukcióját tette lehetővé. Az emberi tudásátadás kulturális termékei közül a narratív szerkezet használata a tudás áthagyományozásának legadaptívabb képződménye. A szóbeliségen alapuló – immár elbeszéléses – tudásátadáshoz képest a következő fordulat a szimbolikus tárolás különböző eszközeinek a használatához kötődik. Az *elméleti* kultúra szakaszában megjelent az írás, majd a nyomtatás, ezzel – Donald terminológiájában – a külső szimbolikus tárolórendszerek, amelyek sajátos technológiai tudásmegőrző hardvernek minősülnek. Fajunk kognitív képességei ezeknek a fizikai tárhelyeknek köszönhetően kiegészültek és átalakultak. Az ember testének biológiai határán kívülre helyezte (és helyezi azóta is) a tudását, hiszen az emlékezeti tárhelyeken lévő ismeretek túlélik az elbeszélőt. A külső emlékezeti eszközökhöz való csatlakozás az egyén emlékezetét korlátlanná és pontosabbá teszi. A kódok megfejtéséhez azonban meg kell tanulni írni-olvasni, valamint a keresési és raktározási stratégiákat is el kell sajátítani.

Az ember újabb és újabb eszközöket és médiumokat talál, hogy emlékeit, gondolatait áthagyományozza – legyen az írott, képi vagy audiovizuális tartalom. A memóriaraktárak világában már otthonosan mozgunk, könyvekben, újságokban, fotókon, filmeken mások által közölt információkra bukkanunk, ezáltal kapcsolatot építünk annak közlőjével. Donald ugyanakkor megállapítja, hogy az emberi kultúra a kezdetektől, az első emberi társulások óta hálózatos, majd egyre komplexebb kognitív, affektív és memóriahálózatok jelentek meg. Napjaink digitális narratívumai a hálózati megosztással határokon átívelő publicitásra tesznek szert, és virtuális jellegük folytán függetleníthetőek tértől és időtől, manifesztálva ezáltal a tudásátadás új formáját. *„Minthogy különféle emberi reprezentációs rendszerek tudnak különböző mértékben egyszerre aktívvá válni, egészen bonyolult és összetett tudatállapotokat tapasztalhatunk meg. […] Egy különösen jól megcsinált film tud egy időben az epizodikus, mimetikus és nyelvi szinten is incselkedni az aggyal.”* (Donald, 2001, p. 320)

2. NARRATOLÓGIAI MEGKÖZELÍTÉSMÓDOK

A narratológia, azaz az elbeszélés tudománya (Todorov, 1969) multidiszciplináris terület, amely a narratív formába rendeződött szöveg szerkezeti felépítését vizsgálja. A diszciplína az irodalomtudomány strukturalista irányzatából fejlődött ki a ’60-as években, az elbeszélések szerkezeti elemzése azonban nem előzmény nélküli a bölcsészettudományokban. A narratív szintaxis a szöveg szerkezetét, a szemantika a

jelentését, a pragmatika pedig az alkalmazás körülményeit vizsgálja. A tudományterület számára közvetlen inspirációt jelentett Noam Chomsky generatív grammatikája, valamint az orosz formalizmus, azon belül is Propp morfológiája. A narratológia pragmatikai irányzata pedig a beszédaktus-elméletből nyert inspirációt.

2.1. Etnográfiai kapcsolatok

A szájhagyományozott mondák, mesék, szágák narratív struktúrájával a néprajz képviselői foglalkoznak. Korabeli nyelvemlékek ezek, a lejegyzés idejének nyelvállapotát őrzik, ilyen értelemben a nyelvtörténészek számára is izgalmas kutatási területet jelentenek. A néprajz számára azonban ezeknek az elbeszéléseknek a társadalmi-kulturális vetületei, az adott közösségben betöltött funkciói érdekesek. Az ősi történetmesélés narratív formái generációról generációra terjedtek, és kiolvasható belőlük az adott közösségben domináns világkép, az ember társaihoz, természethez, transzcendenciához való viszonya. Ilyen narratívumok makroszinten a nemzeti identitástörténetek, például a hősi eposzok, mikroszinten pedig a személyi hálózatokon keresztül terjedő elbeszélések, például a pletyka.

A szájhagyományozott és népi szokásokhoz köthető narratívumok gyűjtése a néprajzkutatás egyik fő területe. A tudományterület a narratívumokat azok kulturális-társadalmi meghatározottsága és funkciója szempontjából is vizsgálja. Egy közösségen belüli történetmesélés előfeltétele a közös nyelv, a közös beszédalkalmak és -módok, valamint a közös rítusok megléte. A szövegek szájhagyományozása lejegyzésig az emlékezőközösségekben történt meg (Keszeg, 2011). A néprajztudósok lejegyzései tematikus gyűjteményekben kaptak helyet, melyre példa a ráolvasó szövegek gyűjteménye (Pócs, 1985–1986) vagy a magyar népszokásokhoz kapcsolódó szövegek gyűjteménye (Dömötör, 1983). A magyar folklorisztika népballadák gyűjtését és lokális közegben történő értelmezését is tárgyának tekinti. A népballadák tragikus cselekményt verses-énekes formában elbeszélő lokális népi narratívumok, melyekben egy személy meggyilkolásának vagy egyéb törvényszegésnek a körülményei és a tettes bűnhődése tárul fel. A narratív struktúra és a dallam a lokális emlékezetben való továbbadást szolgálta.

Az elbeszéléseket társas viselkedésben betöltött szerepük alapján is lehet csoportosítani. Voigt (1972) műfaji csoportosításában a népi elbeszéléseket azok funkciója és célja alapján rendszerezte. Egyes rítusokon belül különböző műfajok állandósultak, amelyek társas viselkedés- és beszédhelyzetben nyerik el létjogosultságukat. Keszeg (2011) a lakodalmat hozza példának, amelyben számos műfaj tölt be különböző funkciókat – ilyen például a vőlegénybúcsúztató, a menyasszonykikérő, valamint az étel- és italbejelentő szövegek.

A néprajzban az elemi narratív struktúrák feltárására vonatkozó igény is megtalálható. A mesék és epikus művek tipológiai vizsgálatával foglalkozó irányzat a 19. század végén született Skandináviában. Carl Wilhelm von Sydow megkülönböztette a mondaalakulás stádiumait a történettípusok alapján. Von Sydow tipológiájában

a *közlés* az első szint, amely lehet állító és tilalmazó állítás egy nép hitvilágáról, világnézetéről. A *memorat* már az egyéni élmény elbeszélésben történő megfogalmazását jelenti. A *fabulat* a legösszetettebb közlés, amelyben az elbeszélő a történetepizódot költői elbeszélés formájában reprezentálja. Ilyen szöveg a köztudatba átkerült számos monda- vagy mesetípus. Von Sydow tipologizálta a különböző mondafajtákat, és megkülönböztette ezektől az úgynevezett ál-hiedelemmondákat, amelyek csak formai jegyeikben hasonlítanak a mondákra (Von Sydow, 1948; Dömötör, 1969). A mesetípusoknak különböző szövegváltozatai, úgynevezett variánsai léteznek. Néprajzi mesegyűjtők gyakran szembesülnek azzal, hogy a mesemondó saját élettörténetének fordulatait, eseményeit is beleszövi a mesemondásba, és a mesetípusok vázát mint fundamentumot alkalmazza, amelyre felfűzi a rá jellemző retorikai fordulatokkal tarkítva az egyes epizódokat (Bálint, 2014).

Más irányt képvisel a folklóralkotások elbeszélésének kutatásában az orosz formalista néprajzkutató, Propp, aki a varázsmese alkotórészeit, azok egymáshoz és az egész elbeszéléshez való viszonyát a növénytanból kölcsönzött morfológiai szemlélettel tárta fel. Propp (1928/1999) vizsgálati módszere az volt, hogy összegyűjtötte az elbeszélések állandó, közös (invariáns) elemeit, és feltárta azok egymáshoz való viszonyát. Propp megállapította, hogy a varázsmese struktúrája egységekből áll, amelyek köré bizonyos motívumok csoportosulhatnak. A motívumok nagyon sokfélék lehetnek, de a struktúra minden varázsmesében ugyanolyan. Propp vizsgálatában a meséket cselekvések alapján tagolta, és minden cselekvéshez egy-egy funkciót rendelt. Megállapította, hogy a mesék ismétlődő elemei közé tartoznak a *szerepek*, amelyek a cselekvő szerepkörökhöz kötődnek, ezek: *a hős, az álhős, az útnak indító, az ellenfél, a segítő, az adományozó, a cárkisasszony és annak apja*. Egy szerepkör megfelelhet egy szereplőnek, de előfordul olyan eset is, hogy egy szereplőhöz akár több szerepkör is kötődhet, valamint az is, hogy egy szerepkört több szereplő teljesít be. A szereplőkkel kapcsolatban Propp szerint érdekes az attribútumok, tehát a külső tulajdonságok (kor, nem, külső – esetleg speciális – jellemzők) elemzése is.

A mese motívumai helyett Propp azt vizsgálta, hogy a cselekvő személyek milyen funkciót látnak el az elbeszélésben. A funkciók a mese fő alkotóelemei, erre épül a teljes cselekmény. Propp összesen 31 funkciót írt le, melyek között úgynevezett segédelemek teremtenek átmenetet – ilyen például a tájékoztatás, a cselekvések vagy attribútumok ismétlése (általában megháromszorozása) vagy a motivációk (tehát a cselekvésre ösztönző okok és célok) megjelenítése. Propp felosztásában a funkciók többsége ellentétpárokat alkot (például küzdelem-győzelem, hiány-hiány megszüntetése).

Hasonlóan Propphoz, Lévi-Strauss (1955) is szövegek strukturális elemzésére vállalkozott. Ő a mítoszelbeszélések alapegységének a *mithémá*t tekintette, és vizsgálatai során erősen érvényesítette az etnográfiai nézőpontot. Nemcsak az elbeszélés mélyszerkezetét írta le, hanem azok elbeszélésben és a mitikus gondolkodásban betöltött szerepének feltárására is vállalkozott. Barthes és Duisit (1975) már más szempontból differenciálja a történet funkcióit. A *magfunkciók* a történet megértése szempontjából kardinálisak, ezek adják annak vázát, kihagyásukkal értelmezhetetlen a szöveg. A *kardinális* funkciók a történet részletei szempontjából fonto-

sak. Azokat a történetelemeket, amelyek a történet motivációs hátterére utalnak, Barthes *indexikus* jeleknek nevezi, azokat, amelyek a történet körülményeire utalnak, *informáló* jeleknek. Füzi és Török (2006) így fogalmazza meg a barthes-i terminusok egymáshoz való viszonyát:

> *„[…] Barthes a történetet alkotó jelek két nagy egységét különíti el: a disztribucionális egységeket (ezek a funkciók – magok és katalizátorok), valamint az integratív egységeket (ezek az indexikus jelek és az informátorok). Az egyazon szinten lévő egységek között disztribucionális (vagyis elosztó) viszony van: ezek a történet elágazási pontjai; ha a jelek a különböző szintek között közvetítenek, akkor integratív viszonyról beszélünk. Magyarán a változatosságért, a történet fordulatosságáért a disztribucionális egységek felelősek, azért pedig hogy a történetet egységesnek és a fordulatait szükségszerűeknek, motiváltnak tekintsük, az integratív egységek felelősek."*

A narratológia fogalmainak interdiszciplináris gazdagságához a kognitív pszichológus Jerome Bruner (1996) is hozzájárult, aki úgy vélte, hogy a fiktív és a valóságot leíró elbeszélések mind narratív struktúrára épülnek. Minden narratívumban közös, hogy van benne *cselekvő* (ágens), aki a *célját* elérendő *cselekszik* bizonyos *környezetben*, miközben meghatározott *eszközöket* használ – a történet motorja pedig a *bonyodalom*. Minden elbeszélés ugyanúgy kezdődik: a szokásos, törvényes keretek eredeti elrendezésének bemutatásával. Az egész történetben ezután a régi rend helyreállítása a tét, vagy pedig a régi rend felrúgásával – akár forradalmi – új rend áll fel, új törvényekkel és körülményekkel. Bruner leírja azt is, hogy a narratívumok *kódá*val végződnek, amelynek az a funkciója, hogy a tanulságot általános szintre emelve a befogadó jelenébe lépjen be. A narratívum ilyesfajta strukturálása az arisztotelészi eleje-közepe-vége hármas tagolásra emlékeztet.

Az elbeszélés felépítése kapcsán Magyarországon az arisztotelészi hármas tagolású szövegszerkezet vált ismertté, Amerikában azonban a 19. századi német író és gondolkodó, Gustav Freytag (1894/1905) piramisa terjedt el a köztudatban. Freytag a dráma szerkezetét öt részben összefoglaló struktúrája a következő szakaszokból tevődik össze: 1. expozíció és krízis; 2. emelkedő mozgás (bonyodalom); 3. tetőpont; 4. fordulópont; 5. katasztrófa vagy megmenekülés (megoldás).

2.2. Narrátor – narráció – tér/idő – fabula/szüzsé

Az elbeszéléshez való viszonyulás egészen más szempontrendszere jelent meg az orosz formalistáknál a 20. század első évtizedeiben, és ez a gondolkodásmód erősen hatott az irodalomtudomány strukturalista irányzatára, melynek célja objektív formák, szerkezetek és az elemzéshez alkalmazható fogalmak rögzítése volt.

A formalistáknál jelent meg először a *fabula* és a *szüzsé* máig adekvát fogalompárosa. Tomasevszkij szerint az elemek logikai, oksági és időrendi kapcsolódása a fabula, míg ennek sajátos elrendeződése a műben a szüzsé (Thomka, 1981). A befo-

gadó ez alapján a szüzsé alapján tudja kikövetkezteni a vélt történetet, azaz az események logikai-kronológiai-kauzális láncolatát. Hasonló ez a megközelítés a strukturalista nyelvészet nyelv *(langue)* és beszéd *(parole)* fogalompárjához (Saussure, 1916/1967). A nyelv grammatikai eljárások és struktúrák összessége, míg a beszéd a nyelvi struktúrák adott, egyéni módon megvalósuló reprezentációja.

Egészen másképp közelít a narratológia az elbeszéléshez, ugyanis alapvetően különbséget tesz a szerző és az elbeszélő között, valamint a *hős* és az *elbeszélő* között.

Fontos fogalmi árnyalat található ugyanakkor a társadalomtudományok narratívum/narratíva és a narratológia narratíva/narráció elnevezései között. A narratíva általában a narratív módon történő jelstrukturálás, míg a narratívum maga a narratív struktúrában konstruált (verbális, mozgásos, képi vagy audiovizuális) elbeszélés. A narratíva kifejezés ugyanakkor az általános jelentésen túl többletjelentéssel is bír, ugyanis egyfajta tipikus gondolkodási paradigmára is utalhat.

Az elbeszélés létrejöttének és bemutatásának mikéntje maga a *narráció.* A narráció az alkotás és a befogadás aktusát is magában foglalja, ezért narratív ágensről *(narrátor)* és befogadóról is beszélünk. A narrátor tehát az elbeszélő, a szerző pedig, aki írja a szöveget. A kettő nem azonos, a két entitás közötti kapcsolat annyi, hogy az elbeszélőt a szerző találja ki a történet elbeszéléséhez – noha lehet egybeesés az önéletrajzi vagy a zsurnalisztikai szövegek egyes típusai között.

A narratológiában Genette (1983) fogalmi rendszere világít rá a szerző és az elbeszélő közötti különbségre. Genette két egyszerű kérdést tesz fel: hogy ki észleli az eseményeket, és hogy ki beszéli el. Genette felfogásában az elbeszélő mindig szubjektumnak tekinthető, még akkor is, ha nem mutatkozik meg közvetlenül az elbeszélésben. Amikor az elbeszélő hangja az általa elbeszélt világ része, akkor a narrátori pozíció *homodiegetikus.* Amikor az elbeszélő nem tartozik az elbeszélés szereplői közé, az elbeszélt történethez képest kívülálló, akkor az a *heterodiegetikus* elbeszélői pozíció. A narrátori pozíció egy elbeszélésen belül változhat. A narrátor Genette szerint különböző távolságban lehet az elbeszéléstől, ilyen értelemben narrált, közvetített és függő beszédben is hallható a hangja.

Genette új fogalmat vezet be az elbeszélő tudáshorizontjához kapcsolódva, ez nem más, mint a *fokalizáció,* amely a korábbi todorovi aspektus és a perspektíva fogalmának kiterjesztett verziója. Az elbeszélő külső nézőpontból is narrálhat, ilyenkor külső perspektívából leírja a cselekményt, jellemzi a karaktereket és azok környezetét. De az elbeszélő a karakterek nézőpontján keresztül is megszólalhat – például az énelbeszélésekben. Az elbeszélés nézőpontja váltakozhat a narrációban.[1]

Genette bevezeti az idő kategóriáit a narratív struktúra elemzéséhez, melyek: az időrend, az időtartam és a frekvencia. Az időrend megmutatja, milyen sorrendben

---

1 Genette azt a kérdést teszi fel a perspektíva fogalmat továbbgondolva, hogy mit tud az elbeszélő az elbeszélésről. A zéró fokalizáció az a helyzet, amelyben a narrátor többet tud az eseményekről, mint a szereplő, ez egyfajta auktoriális pozíció. A belső fokalizáció az, amikor a narrátornak ugyanaz a tudása van, mint a karakternek, és a karakter nézőpontján keresztül ismerjük meg ezt a tudást. A külső fokalizáció pedig azt jelenti, amikor az elbeszélő hangja kevesebbet mond, mint amit tudnak a karakterek, mivel az elbeszélő nem ismeri egy szereplő belső világát sem.

jelennek meg az elbeszélésben a történet eseményei.[2] Chatman (1999) szerint az elbeszélés tulajdonsága a kettős időszerkesztés. Mindegy, milyen médiumon keresztül aktualizálódik egy történet, a narráció magában foglalja a történet eseményeinek időbeli egymásutániságát, másrészt az események elbeszélésben bemutatott idejét. A két időbeliség egymástól független. Tipikus példa erre az elbeszélésben megjelenő *flashback* vagy *flashforward.*

Az időtartam, azaz hogy egy eseményegységet milyen hosszan mutatnak be, az a tényező, amely meghatározza az elbeszélés dinamikáját, azaz hogy mennyire érezzük gyorsnak vagy lassúnak az elbeszélés sodrát.[3] Genette az elbeszélés narratív szintjeit is megkülönbözteti. A narráció legkülső szintjén a keretelbeszélést találjuk (*extradiegetikus narráció*). Az elbeszélésen belüli további elbeszélés (*intradiegetikus narráció*) is előfordulhat. *Metadiegetikus* narrációról pedig akkor beszélhetünk, ha a keretelbeszélésen belül felbukkan egy elbeszélés, amelyben egy karakter elbeszélése jelenik meg. Mint ahogy a mondattanban a mondatok, a narratív helyzetek is különbözőképp kapcsolódhatnak egymáshoz. Két helyzet viszonyulhat egymáshoz mellérendelő (*additív*) módon. Következményes (*konzekutív*) két narratív helyzet viszonya, ha az egyik beillesztésére azért van szükség, hogy megmagyarázzon valamit a másikból. A történet szintjén nem indokolható narratív helyzet beékelése pedig *korrelatív,* amely az olvasó értelmezésében kap jelentést. Bruner (1996) a narratívum tagolásában Ricœur (1984) elméletéből indul ki, miszerint a narratív idő az emberi szempontból releváns idő. Ez azt jelenti, hogy csak azok az események a relevánsak az elbeszélésben, amelyek fontosak a szereplők, az elbeszélő szempontjából. Bruner tehát Propphoz hasonlóan úgy véli, hogy az elbeszélést a döntő fontosságú események szakaszolják. Propp szerint a narratív szöveg műfajtól függetlenül egy vágyott, ám korlátozottan hozzáférhető tárgy vagy eszköz megszerzése körül bonyolódik. Az elbeszélés elemi cselekvésegysége között a szereplők motivációja jelent összekötést.

2.3. Irodalomelmélet

Bruner (1996) úgy vélte, hogy az ember a valóságról is konstruál történeteket, és kitalált dolgokról is. Az elbeszélés elemzésében a megtörtént vagy meg nem történt kategória nem mérvadó.

---

[2] Az egyidejű narráció ideje megegyezik az események idejével. A visszautalás (*analepszus*) során az elbeszélő egy korábban megtörtént eseményt mesél el, az előrevetítés (*prolepszus*) során pedig jövőbeli eseményt mutat be. Mindkét esetben érdekes lehet megvizsgálni azt is, hogy a visszatekintés milyen távolságban van az elbeszélés idejéhez képest, azaz hogy az elbeszélés idején kívül esik-e, vagy nem.

[3] Ebben a kategóriában szerepel a sűrítés vagy összegzés, maga a jelenet (a cselekményábrázolás), a szünet és az ellipszis, amikor kimarad egy logikailag fontos esemény az elbeszélésből. Gyakoriság tekintetében az egyszer megtörtént eseményt lehet egyszer elmesélni (szingulatív elbeszélésmód) vagy többször (repetitív elbeszélésmód), valamint újra megtörténő eseményeket lehet egyszer elbeszélni (itaratív elbeszélési mód).

Szegedy-Maszák (1998) az elbeszélő szövegek felépítésének négy szintjét különböztette meg egymástól. A befogadó számára is közvetlenül érzékelhető szövegszint a szöveg szóképekből és -alakzatokból álló *stilizáltság*a, mely nem független a mű keletkezésének idején domináns kulturális, nyelvi és műfaji konvencióktól. A második szinten a szöveg *tér- és időbelisége* található, ahol a tér alá van rendelve az időbeliségnek. A mélyebb struktúrák felé haladva, a harmadik szinten van az *elbeszélő, a szereplő* és *a történet befogadója,* és ezen a szinten jelenik meg a beszédhelyzet és a nézőpont is. Szegedy-Maszák (1998) szerint az elbeszélés állandó alapelve, hogy nyitó egyensúlyból, folyamatból és záró egyensúlyból áll. Ez a felosztás megfeleltethető Freytag és Todorov leírásának is. Todorov (1971) szerint az elbeszélésben végbemenő átalakulás fázisai: 1. egyensúlyi helyzet; 2. az egyensúly megbomlása egy esemény következtében; 3. az egyensúly felbomlásának felismerése; 4. az egyensúly visszaállítására tett kísérlet; 5. az egyensúly visszaállítása. Az elbeszélés fő feladata tehát megmutatni, hogy hogyan történik és mi okozza az egyensúly megbomlását és helyreállítását, miközben az eseményeket kronológiai és motivációs elemek kötik össze. A negyedik szintet az elbeszélés értékszintje, világképe képezi, amelynek köszönhető az irodalmi mű hatása.

Az irodalmi szöveg komplex rendszer, és mint ilyen szinkronikusan (vele egyidőben létrehozott) és diakrónikusan (korábbi művekre reflektálva) is kapcsolódik más szövegekhez. A szövegek egymással való kapcsolata az *intertextualitás,* amikor a szöveg más szövegek jelentéseit beolvasztja saját terébe. A szövegekben találhatunk utalást más konkrét szövegre vagy műfajra, kulturális alkotásra. A szövegközöttiségben a hangsúly a szövegek egymás közötti kapcsolatán van, és a szerző a háttérbe szorul. A befogadás előfeltétele, hogy az olvasó felismerje az intertextuális utalásokat, ismerje a referált művet. Mivel a referáló mű és a referált művek is minden olvasóban más-más jelentéssel bírnak, a mű nyitottá válik (Orosz, 2003).

Barthes (1970) érdekes megközelítése az elbeszéléssel kapcsolatban, hogy a kommunikáció nem a szerzőtől az olvasó felé halad, hanem az írás az olvasó hangja. Ez azt jelenti, hogy az elbeszélésben történő pszichológiai részvétellel nyer igazi értelmet a szöveg. Az elbeszélésben történő létezés tehát tapasztalat az írónak és az olvasónak is. A szövegről való gondolkodás dinamikus szemlélete ez, mivel az érzékelés, az értelmezhetőség sokféleségét is feltételezi. Barthes ugyanakkor már korai munkáiban a történelmi szolidaritás aktusának tekintette az írást, hiszen a hagyomány és a történelem együttes hatására jönnek létre az író lehetséges írásmódjai. *Az írás nulla fokában* (1953) a 19. századi regények írásmódját hozza fel példának, melyek egyszerű narratív múlt időben íródtak, és a személy cselekvéseit egyes szám harmadik személyben ábrázolta az író – mintegy távolságot tartva a szereplőtől. Ideális esetben a szöveg stílustól megfosztott, melyre Barthes Camus *Közöny*ét hozza fel példaként. *A szerző halálá*ban Barthes (1968) végül eljut odáig, hogy az elbeszélőt és az írót teljes mértékben elkülönítse egymástól. Az ősi társadalmakban az elbeszélés, a narratív kód használata a sámán feladata volt, aki a csoport nevében és a csoportnak adott elő. Barthes kritikája kora irodalomelméletével szemben az volt, hogy szélsőségesen szerzőközpontú, a művet összeköti a szerző életrajzával. Az

írás nem bemutatás, jellemzés, lejegyzés, hanem sokkal inkább performatív aktus a barthes-i felfogásban, amely egyfajta „alany nélküli" megnyilatkozás, kinyilvánítás.

2.4. Műfajelmélet

Az elbeszélések tipizálásának legközkeletűbb módja a műfaji besorolás. A műfaj maga is narratív sablon. Jerome Bruner (1996) úgy vélte, hogy a történet szereplőinek cselekedetei és az események az őket körülölelő narratív struktúra műfaja alapján nyernek igazi értelmet.

Platón az *Állam* második könyvében megkülönbözteti az elbeszélés két fajtáját, az „igazat" és a „kitaláltat", majd megállapítja, hogy mindkettő nevelő célzatú, és a „mondákkal nevelés" már kora gyermekkorban elkezdődik. A harmadik könyvben leírja, hogy „az az elbeszélés, ha a költő elmondja a beszédeket és a beszédek közti eseményeket". Amikor a költő másvalaki szavait adja vissza, az az utánzás (mimészisz), amikor pedig a költő „nem rejtekezik", hanem utánzás nélkül leírja a cselekményt, az az elbeszélés (diégészisz). Amellett, hogy az elbeszélőt mint narrátort kiemeli, az elbeszéléssel kapcsolatban az időbeliségre is felhívja a figyelmet. Bár Platón művében műfajokat is megnevez (epikus költemény, tragédia és komédia), majd csak Arisztotelész lesz az a gondolkodó, aki a műfajoknak nagyobb figyelmet szentel.

Arisztotelész a *Poétiká*ban leírja, hogy a költői mesterség a tragédiában és a komédiában éri el csúcsát. A mimészisz fogalmát Arisztotelész kitágítja, és minden költői tevékenységet ért alatta. A töredékes mű első részében pontos leírást ad a tragédia és a komédia megkülönböztető jegyeiről, majd a második részben a célját is megnevezi. A tragédia Arisztotelész szerint jó jellemek ábrázolása, míg a komédia rossz jellemeket mutat be a nevetségesség tekintetében. Formai szempontból is bemutatja a két műfajt, utal a versmértékre és az elbeszélés időbeliségére is. Arisztotelész részletesen összehasonlítja az eposzt és a tragédiát terjedelem, versmérték és tematikus jellemzők alapján.

Már e korai műben rendkívül sok rendszerszemléletű gondolatot találunk az elbeszéléssel kapcsolatban. Arisztotelész mesének nevezi a történések (*pragma*[ta]) összerakását. A tragédiát úgy határozza meg, hogy hat kötelező elemből kell állnia, melyeket tovább csoportosít az utánzásban betöltött szerepük alapján. Az utánzás eszközei: a mese és a jellemek; az utánzás módja: a nyelvezet; az utánzás tárgya: az érvelésmód, a látvány és az ének. Az „alkatelemek" közül Arisztotelész a mesét (*müthosz*), tehát a történések összeállítását tartotta a legfontosabbnak, amely szerinte nem emberek, hanem a cselekvések utánzása volt. Arisztotelész úgy vélte, hogy a tragédia a váratlan fordulatokkal (*peripeteia*) és a felismerésekkel (*anagnóriszisz*) gyönyörködtet. A mesével szemben Arisztotelész öt követelményt állított, melyek a következők: 1. „legyen zárt egész" – tehát legyen rendezett, legyen eleje, közepe és vége; 2. „legyen bizonyos nagysága" – megjegyezhető hosszúságú, ne túl rövid és ne túl hosszú; 3. „a mese egysége legyen elsődleges" – a cselekvés, és ne az em-

ber utánzása álljon a középpontban; 4. „a valószínűség és szükségszerűség szerint haladjon, s így általános érvényű legyen" – a költő olyan dolgokat meséljen el, amelyek megtörténhetnek; 5. „legyen benne váratlanság" – a megfelelő hatás érdekében. Az elbeszéléssel szembeni elvárásai mellett Arisztotelész annak részeit is definiálta. A mese részei tehát: 1. „a váratlan fordulat"; 2. „a felismerés"; 3. „a szenvedés". A jellemábrázolás követelményeiről, a látvány szerepéről és a nyelvezetről is ír.

Már az ókori gondolkodóknál megjelent az elbeszélések formai csoportosítása, és különbséget tettek a versformában vagy prózában írt művek között, hiszen a dráma és az epika differenciálásához az elbeszélő szövegszintű jelenlétét vették alapul. Az epikában közvetlenül szól az elbeszélő, míg a drámában a szereplők párbeszédein keresztül bontakozik ki a cselekmény. Az elbeszélésekről való további rendszerszintű gondolkodás azonban egészen a romantikus költészetelméletig, a Schlegel fivérek munkájáig váratott magára, és Hegel volt az, aki a lírát meghatározta harmadik műnemként.

Ezt követően az újabb és újabb narratívumok a műnemi szubordinált rendszerben találtak helyet maguknak. *„A műfajok funkciója, formája és hierarchiája, valamint a műfajcsoportok beosztása változhat irodalmi korszakonként, sőt egyes műfajok csak bizonyos nemzetek irodalmában találhatóak meg. A műfajok ezen kívül a folyamatos átalakulás állapotában vannak.*" (Keszeg, 2011, p. 17) A történetmesélés aktusai, témái, műfajai korszakonként, kultúránként és társadalmi csoportonként is változnak. Egyes témák, műfajok jelentőségüket veszíthetik, kizáródhatnak a nyilvánosság teréből, míg mások különösen népszerűvé válnak, valamint a narratívumok átalakulását is megfigyelhetjük. A keresztény ideológiát közvetítő elbeszéléseket, a megtérés-, kárhozat- és misztériumtörténeteket követték a lovagtörténetek, majd a felvilágosodás korától a nevelési célzatú narratívumok, az ipari forradalmat követően pedig az ember és a technológia kapcsolatát feldolgozó elbeszélések voltak a legkedveltebb témák. A 16. században kezdődött meg az a folyamat, amely kettéválasztotta az elit által fogyasztott szerzői irodalmat és a többnyire szájhagyományozott történeteket a populáris regiszterekben. A romantika korától a nemzeti irodalmak, majd a századfordulótól a személyes elbeszélések váltak egyre jellemzőbbé (Keszeg, 2011).

A műfajokhoz köthető narratív sémák segíthetnek az egyes elbeszélések értelmezésében, a műfaji kategóriák azonban nem tekinthetőek állandónak. A műfajok funkciója, formája és hierarchiája, valamint a műfajcsoportok beosztása változhat irodalmi korszakonként, sőt egyes műfajok csak bizonyos nemzetek irodalmában találhatóak meg. A műfajok a folyamatos átalakulás állapotában vannak (Imre, 1996). Todorov (1976) úgy vélte, a műfajok nem előzmény nélküliek, hanem dinamikusan egymásból fejlődnek ki, és az egyes műfajok sajátosságai új funkcióval felruházva továbbélhetnek későbbi műfajokban.

A hagyományosnak tekinthető, rendszerelméleti jellegű műnemi-műfaji felosztáshoz képest új megközelítést alakított ki a híres formalista irodalomelméleti gondolkodó, Frye, aki az összes emberi kultúrát meghatározó verbális struktúrát visszavezeti a természeti létre utaló, a tudattalanból eredő struktúrára. Frye (1957)

a műfajokat a természet ciklikusságának rendszerébe illeszti, és megállapítja, hogy eszerint csak négyféle műfaj, ahogyan ő nevezi *mythoi* létezik. Az arisztotelészi két alapműfaj mellett a románcot és az iróniát nevezi meg. Frye felosztásában a komédia olyan elbeszéléstípus, amelyik a tavasz, a hajnal archetípusának feleltethető meg: a hősök megküzdenek a külvilág akadályaival, végül győzelmeskednek. A románc a nyár és a delelő nap beteljesültségét és erejét reprezentálja. Az ősz, a napnyugta, a halál archetípusa a tragédiában ölt testet. A tél, a sötétség pedig az iróniában jelenik meg, ez a románc paródiája.

A posztmodern korban a művek műfaji besorolása irrelevánssá válik (Imre, 1996). A recepcióesztétika felfogása szerint a műfaj nem eredendő, külső szabályrendszer, hanem együtt íródik a műalkotással. Az adott mű befogadóinak elvárásai között szerepelnek a műfaji konvenciók is, azonban az irodalmi mű minőségének megítélése nem függhet a műfajfejlődésben elfoglalt helyétől, csakis a hatástól, végső soron a befogadástól. A mű esztétikai értékét az határozza meg, mennyiben képes változtatni a befogadó elváráshorizontján (Jauß, 1999).

2.5. Kánonelmélet

A történetmesélés aktusára nem lehet a társadalmi-kulturális dimenzió figyelembevétele nélkül tekinteni, és magára az elbeszélésre sem. Az, hogy az egyes korszakokban mi számít érvényes, tehát értelmezhető, közkedvelt elbeszélői formának, és mi marad ezekből fenn az utókor számára, társadalmi megítélés és kulturális szelekció kérdése.

Az angolszász és skandináv területeken fogalmazódott meg a 20. század végén a *kánon*elmélet, amely azt vizsgálta, hogy mi az adott kor elváráshorizontja a műalkotásokkal kapcsolatban – így az irodalmi, filmes, mozgásos narratívumokkal kapcsolatban is. A kánonelmélet elsődleges fókuszpontja, hogy megvizsgálja, mely alkotások, milyen paradigmák és milyen értelmezésmódok válnak egy-egy nemzet kulturális identitásának, a nemzeti kánonnak a részévé, valamint hogy hogyan, milyen értékrend mentén végzi a szakértői elit egy-egy alkotás hitelesítését és végül kanonizálását, a szó eredeti jelentése alapján „szentesítését". A kánon tehát lehet ideológiai hatalmi eszköz is. Nem véletlen tehát, hogy a kánonképződés az irodalomelméletben nemcsak a recepciókutatás, hanem a társadalmi viszonyokat is figyelembe vevő diskurzuselmélet és konstruktivizmus számára is kiemelt problémakör (Kulcsár-Szabó, 1996).

2.6. Filmelmélet

A mozgóképi elbeszélések közkeletű megkülönböztetése a tartalom fikciós vagy dokumentatív jellege alapján történik. Azonban az általános vélekedéssel szemben a fikciós,

tehát kitalált történetek és a dokumentumfilmek esetén is beszélhetünk klasszikus, történetmesélő, narratív felépítésű alkotásokról és úgynevezett nem narratív filmekről.

Mivel a narratív reprezentációk médiumfüggetlenek, így a narratológia vizsgálati módszerei és megközelítései (mint például a befogadás-, a műfaj- vagy a kánonelmélet) kiterjeszthetőek filmes és irodalmi elbeszélésekre is. Ahogyan az irodalmi elbeszélések esetén, úgy a filmeknél sem a történettel (fabula), hanem az elbeszéléssel, tehát a cselekménnyel (szüzsé) találkozik a néző.

Azonban míg az irodalom nyelvi eszközökkel képes időrendi és kauzális rendet felállítani, addig a film saját poétikai eszközeivel állítja fel a tér és az idő összefüggéseit (Kovács, 2002). A film előadó-művészeti alkotás, és mint ilyen a dramaturgiai felépítés is meghatározza az elbeszélés hatáskeltő apparátusát. A filmes elbeszélés konvenciói ennek megfelelően mások, mint az irodalmiéi, mivel nemcsak verbális elemek (monológok, dialógusok), hanem vizuális eszközök (plánok, kameramozgások, montázstípusok, vágások, mise-en-scène elemek, képkompozíció) és a hangok is szerepet játszanak a történetmesélésben. Ezeknek az eszközöknek az alkalmazása funkcióval bír a filmes elbeszélés szempontjából, de a műfajok ismerete is segítheti egy-egy alkotás befogadását.

A film dramaturgiai felépítésében hierarchia érvényesül. Adott filmben látható események meghatározott logikában következnek egymás után, amelyek között a téridő teremt egységet – mindez adja a film cselekményvilágát. A filmekben vannak a cselekményvilágon belüli (diegetikus) és kívüli (nondiegetikus) elemek. Például egy backstage musicalben a cselekmény logikája szerint a főszereplők előadnak egy zenés színpadi számot, ez diegetikus elem. Azonban az általános kísérőzene a cselekményvilág hangulatiságának kifejezésére szolgál. Képi szempontból a lassítások, a gyorsítások vagy a bevágott flashbackelemek is a cselekményvilágon kívül eső elemek (Kovács, 2002).

Elemzés szempontjából a képkompozíció a legkisebb szerkezeti egység, a legnagyobb pedig a teljes filmelbeszélés. A képkompozíciókból lesznek a beállítások, a beállítások összevágásából a jelenetek, a jelenetekből a szituációk, a szituációkból a felvonások, majd a felvonásokból a filmelbeszélés. A jelenet tekinthető a legkisebb cselekményegységnek, melynek integritását a szereplők, a helyszín és a cselekmény hármasa adja. A jelenetek elemezhetőek a filmelbeszélés egészében játszott szerepük alapján, vagy önmagukban, a jeleneten belül található kisebb dramaturgiai egységek, témák alapján is. A jelenetek fordulat- vagy epizódfunkciót látnak el a filmelbeszélésben, és ezeknek a megkülönböztetése hozzásegít a történet vázának rekonstruálásához. Nagyobb tartalmi egység a szituáció, amely jelenetekből áll, és fordulatok határolják. A szituációk tartalmilag összetartozó sorát szekvenciának nevezzük (Kovács, 2009). Metz (1968) a szekvenciákat a filmelbeszélés elemezhető stabil struktúrájának tartotta és nyolc szekvenciatípust határozott meg.

A jelenetekben, a szituációkban és az egész elbeszélésben is megtalálható a történeti ív. Branigan (1984) metaelméletében a filmelbeszélés elemzéséhez nem annyira a narratológia fogalmi alapkészletét tartja alkalmasnak, hanem az ábrázolások egymásba ágyazódását tekinti kiindulópontnak. Így a narrátor fogalmát kiiktatja,

és a kereteket használja helyette – úgy véli, hogy a filmelbeszélés többrétű, benne több narráció van egymással hierarchikus viszonyban.

Bordwell (1988) ezzel szemben úgy véli, a filmelméletbe ugyan integrálható a narratológiai megközelítés, de nem proppiánus alapokon. Kritikája azokra a mozgóképelemzési eljárásokra terjed ki, amely során az elemzők analógiát állítanak fel a népmesékben található proppiánus funkciók és egyes televíziós vagy hollywoodi filmes elbeszélések funkciókészlete, valamint azok szerkezeti felépítése között. A egy prefeudális korszak szájhagyomány útján terjedő történetsémái és a kapitalizmus történetsémái között nagy különbségek vannak. Bordwell úgy vélte, hogy a filmi elbeszélésnek csakis rá jellemző strukturális elemei vannak, ezért nem alkalmazható a verbális narráció elemzéséhez alkalmas nyelvi kommunikációs fogalomkészlet filmi kommunikáció elemzéséhez (Kovács, 1998).

A filmnarratológia számára az áttörtést a film textúraként történő elemzése hozta, amely függetlenítette az elbeszélést a narráció médiumától. Kovács (1998) a filmelbeszélés kutatásának három fókuszpontját így mutatja be:

„1. az elbeszélés szemszöge; 2. az elbeszélés alanya (vagyis a narrátor problémája); és 3. az elbeszélés során feltárulkozó világ mibenléte. Vagy másképp megfogalmazva: honnan beszélnek, ki beszél, és miről beszél. Úgy tűnik – legalábbis a filmnarratológiai irodalom erre enged következtetni –, az elbeszélés általános problematikájának más aspektusai – az időrend, az elbeszélés kifejtéslogikája, szerkezeti egységei – nem képviselik a filmi elbeszélés specifikumának igazi sarokpontjait."

Mivel az elbeszélő tettenérése a filmben nehezebb, mint az irodalomban. Kovács kiemeli, hogy a filmnarratológiában a narrátor helyett relevánsabb a perspektívát vizsgálni, mivel a film az eseményeket mindig valamilyen szemszögből láttatja (vagy valakiéből), tehát mutatja (és nem nyelvvel elbeszéli).

A verbális narráció kapcsán az elbeszélő hangja az, ami fenntarja az elbeszélést, a vizuális narráció azonban mutat, láttat. Casetti (1994) megállapítja, hogy a filmművészet képessége, hogy a platóni mimézist és diegézist összekapcsolja, tehát a filmelbeszélés egyszerre bemutat és utánoz. A színielőadáshoz képest a különbséget az jelenti, hogy a film képes nézőpontot, szemszöget váltani. Ez az az eszköz, amellyel a szereplőket ki lehet emelni vagy éppen háttérbe lehet szorítani (Kovács, 2002). A mozgóképi narráció szerveződésének szintjeit Jost (1987) írta le. A filmi narráció szerinte kapcsolható a látással, tekintettel kapcsolatos folyamatokhoz (ki lát és hogyan? – *okularizáció*), a beszéddel és hallással kapcsolatos auditív folyamatokhoz (ki hall és hogyan? – *aurikolizáció*) és a megismeréssel, a kognitív folyamatokkal kapcsolatos folyamatokhoz (ki mit tud? – *fokalizáció*).

Bordwell (1985) kognitív pszichológiai megközelítésből úgy vélte, hogy a néző megértését egyrészt saját látása, hallása, sémaapparátusa és hipotézisalkotó képessége segíti, másrészt a filmelbeszélésben megjelenő kauzális elrendezettség. Branigan (1992) Bordwellhez hasonlóan úgy vélte, hogy a filmek befogadásához a néző sémáira támaszkodik, csak úgy tudja a filmvásznon lévő filmnyelvi utalásokból a tör-

ténetet rekonstruálni, hogy már van előzetes sémakészlete a vásznon látott elbeszélés tér-idő dimenziójáról, műfaji, stiláris jelrendszeréről. Ezeknek a segítségével tudja megalkotni a néző a filmelbeszélés világát (*diegetikus tér*). A narratív struktúra olyan szabályrendszer, amely egésszé szervezi a történet összes szereplőjét és eseményét, az események tér-időbeli és oksági elrendezését segíti.

> *„A »narratív séma« a tudás olyan szerveződése, mellyel a befogadó előzetesen rendelkezik, és amely döntő szerepet játszik a narratív mintázatok felismerésében, elrendezésében és emlékezetben tartásában. A narratív séma a következő összetevőkből áll: 1. a helyszín és a szereplők bevezetése (kivonat vagy prológus); 2. a tényállás magyarázata (orientáció, expozíció); 3. kezdeti esemény; 4. a főszereplő érzelmi megnyilatkozása vagy céljának megállapítása; 5. bonyodalmak; 6. megoldás; 7. reakciók a megoldásra (epilógus)."* (Füzi, 2006, p. 10)

Branigan (2013) narratológiai megközelítésében azt vallotta, hogy a történet a narráció jelzésrendszerén keresztül jut el a befogadóig, aki addig nem tudja a történetet rekonstruálni, amíg a film kétdimenziós jelzésrendszerének a konvencióit el nem sajátítja.

Grodal (1997) úgy vélte, hogy a narráció érzelmi hatását nagyban befolyásolja az is, hogy a befogadó milyen műfaji elvárással közelít a filmhez. Példaként olyan jelenetet említ, amelyben a hős csapdába esik – ennek a jelenetnek a hatása sírás, ha a néző a melodráma felől értelmezi, nevetés, ha a vígjáték felől, és borzongás, ha a horror felől.

A néző akkor érti a filmnarrációt, ha a film cselekményének eseményeit attól függetlenül tudja történetként értelmezni, hogy azok milyen sorrendben követték egymást az elbeszélésben, valamint megérti, hogy a filmen a cselekménybonyolítás több szálon bontakozhat ki. A filmi elbeszélés struktúrájának elemzésekor ugyanakkor figyelembe kell venni azt a tényt is, hogy a filmnarráció általános szabályai nem érvényesek az egész audiovizuális univerzumra, mivel a klasszikus elbeszélőformák a 20. század második felétől kiegészültek alternatív formákkal is, ami egyrészt visszavezethető a tudatos rendezői döntésekre is, ugyanis – különösen a posztmodernitásban – a rendezők szándékosan térnek el a klasszikus filmelbeszélés szabályszerűségeitől. A másik ok az, hogy számos új narrációközvetítő közeg jelent meg, és a médium (mozi, televízió, számítógép) változtathat az elbeszélés sajátosságain (Kovács, 2002).

3. KOMMUNIKÁCIÓ- ÉS MÉDIUMELMÉLET

A történetmesélés médiumainak száma folyamatosan bővül, azonban Donald kulturális evolúciós elméletéből kiindulva a médiumok nem kizárják, hanem kiegészítik egymást. Történeti perspektívában a médiumok használata és társadalmi hatása alapján három korszak különíthető el.

> *„A beszélt nyelv és a kéziratos írás korának (a logoszférának) jellemző intézményei a királyság, az egyház, a hit és a szóbeli prédikáció; a nyomtatás médiaszférájának (a graphoszférának) az állampolgárok köztársasága, a világi állam, a filozófia, a nyomtatvány és a választott vezetők felelnek meg; […] az audiovizuális médiaszféra (a videoszféra) jellemzői pedig a „katodikus" demokrácia, az esemény csábítása, a politikai érzelmek győzelme a politikai értelem felett."* (Barbier & Lavenir, 2004, p. 305)

A narratív tevékenység társas kapcsolatrendszerekben valósul meg, a történetek alkotásával, közlésével, a célközönségével és továbbadásával kapcsolatos konvenciókat az adott társadalmi közeg határozza meg. A technikai médiumokon keresztüli *hozzáférés* nem minden korban és nem minden társadalmi réteg számára adott, mindenkor erősen függött az egyének társadalmi-kulturális státuszától és a médium elérhetőségétől. A technikai sokszorosítás elterjedéséig a kisszámú kézzel írott forrás csak a társadalom privilegizált rétegéhez tartozó nemesek írnokai vagy egyházi emberek számára volt hozzáférhető, ugyanis az analfabéta sokaság még ha hozzá is fért volna a szövegekhez, akkor sem tudta volna dekódolni az írásjeleket. A reformáció idején kezdődött meg, majd a felvilágosodás eszméjének, a tudományos-rendszerező gondolkodás terjedésének, valamint az ipari forradalomnak köszönhetően teljesedett ki az analfabetizmus mind szélesebb körben történő felszámolásának igénye. A 18. századtól kezdődően a népoktatás intézményes bevezetésével egyre szélesebb rétegek számára vált lehetővé az olvasás és az írás is, és kialakult az olvasási kultúra rétegzettsége: elvált egymástól a magas- és tömegkultúra, amelyre a legpregnánsabb példa a szépirodalom és a ponyvairodalom kettőssége. Mindez szükségessé tette a nyomtatott szövegek kiadásának szabályozását, és ekkor alakult ki egy új szegmens: a könyvipar és a sajtó, benne a kiadóval, amely nemcsak a gyártással és a terjesztéssel foglalkozott, hanem egyfajta szakmai előszűrést is végzett. A 19. században kezdődött meg a *technikaimédium-alapú információátadás hálózatosodása.* A tömeges méretű könyv- és periodikaterjesztés segítésébe bekapcsolódott a könyvesboltok és a hírlapárusok mellé a postaszolgálat. 1850 és 1950 között zajlott le a tájékoztatás *globalizálódása,* amely a 20. század elejétől új médiumok belépésének is köszönhető. A posta szolgáltatásaiban a magánlevelek, könyvek, hírlapok kiszállítása mellett megjelentek a telekommunikációs szolgáltatások, úgymint a távirat és később a telefonálás (Barbier & Lavenir, 2004). A személyközi távolsági üzenetátadás ideje tehát a minimálisra redukálódott: a távirat írásos, esszenciális narratívum volt, a telefonbeszélgetés pedig kiépített hálózaton keresztül bonyolított, szimultán idejű szóbeli párbeszédre adott lehetőséget.

3.1. A 20. századi tömegkommunikáció narrációinak jellemzői

A századforduló új történetmesélő találmánya a mozgókép és a rádió. A rádió folytatta a periodikák tömegkommunikációs konvencióit: a friss híreket narratív keretben tálalta, és a lapokhoz hasonlóan folytatásos rendszerben közölt elbeszélé-

seket (hangjátékokat). A fikciós játékfilmek és dokumentarista jellegű filmek mellett a filmszínházakban megjelent az eleinte feliratokkal ellátott, majd a hangosfilm-áttörést követően szinkronizált filmhíradó, amely politikai és sporteseményeket, társadalmi rituálékhoz kapcsolódó beszámolókat, baleseteket, bűnügyeket, természeti katasztrófákat tematizált. A rádió- és televíziókészülékek pár évtized alatt a háztartások és folytatólagosan sugárzott műsoraikkal a családi rítusok részévé váltak. Európában a 20. század második felében a közszolgálati, állami kézben lévő csatornák a hiteles hírközlésre és a magaskultúra közvetítésére (például színházi előadások, politikai vitaműsorok) esküdtek fel, míg a finanszírozásukat reklám-bevételekből megoldó kereskedelmi műsorszórók populáris műfajokat (például show-műsorokat, szappanoperákat, vetélkedőket) sugároztak. Az 1980-as évekig a televíziózás három funkciója az ismeretterjesztés, a tájékoztatás és a szórakoztatás volt. A kettős finanszírozási felosztás az ezredfordulótól kevésbé érvényesül, és a televíziós műfajok is egyre inkább egymásba mosódnak, valamint különböző történetmesélési konvenciókra specializálódott tematikus csatornák jelennek meg (Barbier & Lavenir, 2004).

A technikai médiumok és a rajtuk keresztül közvetített narratívumok hatással vannak a társadalmi-politikai folyamatokra is: az információhoz való hozzájutás gyorsasága többlettudáshoz, ezáltal politikai és gazdasági előnyhöz vezet, ezenkívül a napi sajtó elbeszéléseivel manipulálni lehet a *közvélemény*t. Különösen a mozgókép és később a hangosfilm erőteljes hatású történetmesélő eszköz, amelyet a 20. század történelme során nem egy totalitárius rendszer állított a szolgálataiba propagandacéljai megvalósítására.

A valóság illúzióját erősíti, ha a képi, hangzó vagy audiovizuális narráció a műfaj vagy a médium miatt a dokumentálás látszatát nyújtja. Az élő adás szimultán és a kézikamera spontán hatása erősíti a befogadóban a narráció hitelességét. A televízió élőben közvetített narrációi az élőben megtapasztalás és asszisztálás érzését keltik a nézőben. A nézők meghatározó közös élménye volt az első holdraszállás szenzációja 1969-ben vagy az 1986-os Challenger űrhajó tragédiája, valamint a romániai diktátor Ceaușescu élőben közvetített kivégzése 1989 karácsonyán. Az ezredforduló televíziózása lehetővé tette azt is, hogy a néző akár háborús eseményeknek is közvetlen szemtanújává váljon (ilyen volt a CNN közvetítése az 1991-es amerikai Öbölháborúról) (Sauerländer, 2004). A látvánnyal erősen lehet befolyásolni a politikusokról szóló narratívumok üzenetét választási időszakban is – legyen szó botrányos, normaszegő viselkedésről (szexuális visszaélések) vagy a normának való megfelelésről (szerető férjként, hűséges családapaként történő bemutatás). Alexander (2011) a politikai választási kampányokat történetmesélő versenynek tartja. Példának Barack Obama 2008-as választási győzelmét hozta fel, amely Alexander szerint visszavezethető egyrészt a közösségi médiában zajló kampányra, másrészt annak a keretnarratívának köszönhető, amely az elnököt olyan hősnek mutatta be, aki mélyről jött, sok próbát kiállt, majd végül győzedelmeskedett.

A 20. század végi és jelenlegi tömegkommunikáció különböző műfajú és formátumú narratívumait azonban minden esetben a kommunikátor szűrőjén és értel-

mezésén keresztül mutatják be. A hírnarratívumok narratív struktúrára épülnek, megtalálható bennük a szereplők sokfélesége és az egyensúlyi helyzet konszolidálása. A hírszelekció folyamatában a néző érdeklődésére számot tartó tartalmi elemek döntő fontosságúak, ezek alkotják a hírértéket. A hírértéket növeli, ha

> *„1. sok embert érint, sokakra van hatással, 2. időszerű, 3. ismert személy vagy szervezet szerepel benne, 4. közeli eseményről, történésről szól, 5. valamilyen nézeteltérés vagy konfliktus áll fenn a szereplők között, 6. van benne valami különös, 7. valami sokak által jól ismert és tárgyalt általános témához kapcsolódik." (Aczél, 2007, p. 37)*

A néző úgy érzi, hogy a valóság részesévé válik, átéli az élményt. Carey (1989/1992) úgy véli, a hírek befogadásával a nézőnek rituális élménye van, és egyfajta átélési éhséggel viszonyul az újdonságokhoz.

A hírek mellett a másik domináns televíziós műfaj a reklám, legyen szó politikai vagy kereskedelmi célú népszerűsítésről. A hír és a reklám műfaja keveredik is a magyar közszolgálati média rövid hírblokkjában, amelyben egy perc alatt hat hírt mondanak el. A villámhírek, bár formailag a reklámra hasonlítanak, tartalmukban politikai narratívák, és ezek kifejtve – tehát az eredeti szándékot megerősítve – a főműsoridőben sugárzott hírblokkokban jelennek meg (Szabolcsi, 2021). A hírnarratívumok az eseményeket annak teljes társadalmi-kulturális keretéből kiszakítva mesélik el. A híradások az egyes hírek narratíváját hatáskeltő képsorokkal támasztják alá. Az alkotók különböző céloknak rendelik alá a képsorokat attól függően, hogy milyen hatást szeretnének kiváltani (például szorongást, csodálatot, megvetést, identifikációt).

A valóság összes eseményéről nem tud tájékoztatni a tömegkommunikáció, nyilvánvaló tehát, hogy nemcsak a narrációk verbális és vizuális közlésformáinak vizsgálata az érdekes, hanem az is, hogy mely események kerülnek be a tömegkommunikáció révén a közvélemény beszédtémái közé. A tömegkommunikációnak *napirend-kijelölő* hatása van, ami azt jelenti, hogy nem azt szabja meg, hogy az emberek mit gondoljanak, hanem azt, hogy miről (McCombs & Shaw, 1972). A *framingelmélet* egyenesen azt állítja, hogy a média üzeneteit sajátos – politikai és gazdasági háttérérdekeknek megfelelő – keretben, azaz narratív struktúrában tálalja, amelybe egyes eseményeket beemel, míg másokat elhallgat, vagy túlhangsúlyoz, így uralja a társadalom domináns rétege a tömegek vélekedését. A műveltebb elithez tartozók tudják értelmezni a médianarratíva mögöttes üzenetét is, valamint többféle forrásból tájékozódnak és kritikus szemléletűek (Bajomi-Lázár, 2006). A '90-es évek recepcióelmélete a médiakutatásra is hatással volt, mivel a hírnarratívumok befogadása kapcsán felmerült, hogy azok értelmezése befogadófüggő, hiszen minden néző eltérő kontextusokat hoz működésbe a befogadás során.

Az explicit történetmesélés igényét is kielégíti a tömegkommunikáció. A rádiózás legnépszerűbb műsorai a színházi közvetítések, valamint a folytatásos rádiójátékok (például *A Szabó család,* 1969–2007) voltak. A magyar televíziózás hőskorában a színházi közvetítések és kabaréelőadások vonzották a legtöbb nézőt, és

nem váratott magára sokat az első sorozat sem (*A Tenkes kapitánya,* 1963–1964). A filmre jellemző filmnyelvi, narrációs technikák és műfajok megfigyelhetőek a sorozatokban is. A *serial* sorozatokban az epizódok cselekménye egymásra épül. Az akár több évadon keresztül bonyolódó cselekmény, annak összes cselekményszálával, a rádiójátékok és a 19. századi újságokban közölt folytatásos regények hagyományát viszi tovább. A szerialikus sorozatrészekben az események a szereplők viszonyrendszerére gyakorolt hatásuk miatt érdekesek. Egy-egy epizód ugyanolyan alapszerkezet szerint épül fel: 3-4 cselekményszálat beszél el, és a részeket *cliffhanger*rel, azaz nyitott kérdéssel köti össze. A nézőket a folyamatosan alakuló cselekmény bilincseli a képernyőhöz. Ezzel szemben a *series*ek epizódjai lezártak, minden egyes rész visszaviszi a szereplőket az egyensúlyi helyzetbe. Az epizódok önálló elbeszélésegységet alkotnak – csak a főszereplőgárda, a műfaj és a tematikus alapelemek azonosak. Az ilyen sorozatok részenként csak egy vagy kettő cselekményszálat bonyolítanak. Sorozatelbeszélések esetén műfaji és célcsoportonkénti fragmentációról is beszélhetünk csakúgy, mint a hollywoodi filmek esetén. Eltérés viszont a mozifilmek narratív struktúrájától, hogy az expozíciós rész rövid vagy hiányzik az epizódok elejéről, illetve a szereplők és a cselekmény szintjén többször tűnik fel ismétlődő (emlékeztető) elem (Mittel, 2006).

Az ezredfordulón megjelentek az audiovizuális tartalomszolgáltatási piacon a mozifilmeket és az évtizedekig bulváros témájú, klisétől hemzsegő sorozatok helyett komplexebb narratívájú *high concept sorozat*okat gyártó és forgalmazó szolgáltatók. Mindez válasz volt a már a '80-as években elkezdődött folyamatra, amikor a televíziós narratívumok befogadását, idejét és tartalmát a nézők egyre inkább kontrollálni tudták. A VHS-, majd DVD-technológia, a tematikus kábeltelevíziók megjelenésétől és térhódításától kezdődően lehetővé vált az adásidő-független televíziózás. A kultikus filmeket és sorozatokat a rajongók korlátlanul, bármilyen időpontban megnézhették, és egyszerre több epizódot is megtekinthettek. A csatornák és műsoraik nézettsége csökkent, ezzel párhuzamosan a nézők komplexebb narratívájú sorozatokra vágytak (Mittel, 2006). A nézők nem szeretik, ha az elbeszélések befogadásában reklámok zavarják meg őket. A minőségi történetmesélést és a zavatalanságot az európai televíziózásban a közszolgálatiság jelentette, az amerikai rendszerben pedig az előfizetett filmcsatornák. Az ezredfordulótól globálisan hozzáférhetőek azok az amerikai tartalomszolgáltatók (elsőként az HBO, majd később a Netflix), amelyek lehetővé teszik a korlátlan és zavartalan befogadást. Ezek a szolgáltatók a nézők leküzdhetetlen türelmetlenségének és történetéhségének köszönhetik sikerüket, és ezáltal gazdasági profitjukat. A high concept sorozatokra jellemző, hogy az alapcselekmény bonyolódik epizódról epizódra, de az egyes részek önálló cselekményvilággal is bírnak. A sorozatok saját narratív logikájuk szerint építik fel epizódjaikat, ám Mittel (2006) megjegyzi, hogy úgynevezett narratív látványosságokkal eltérhetnek ettől egyes epizódok cselekmény- vagy időkezelésében, hogy a sorozatfelépítés logikáját követő néző figyelmét és hosszú távú elköteleződését is fenn tudják tartani.

3.2. A médium maga az üzenet

A médiumelméletek sorából ki kell emelni a médianarratológiát mint aldiszciplínát, amely a médiában megjelenő narratívumra elbeszélésként tekint, de elemzését nem függetleníti a médiaelméletek megközelítéseitől, felvetéseitől. A leginkább McLuhan (1962) hatása érezhető, akinek híres tételmondata *(„A médium maga az üzenet.")* utal arra a jelenségre, hogy a közvetítő médium technológiája és kommunikációs konvenciói meghatározzák a narratívum tartalmát és üzenetét, másrészt arra is, hogy a tartalom és maga a médium is minden esetben társadalmi-kulturális dialógusok alakítója. Más üzenete van egy elbeszélésnek képregény, rádiójáték, sorozat, blogbejegyzés és mozifilm formájában. Mivel maga a médium és a médiaelbeszélés nem függetleníthető egymástól, meg kell vizsgálni a médium kommunikációs kliséit, az adott társadalomban elfoglalt szerepét, célcsoportját.

A technikai médiumok közvetítő funkcióval bírnak, a könyvnyomtatás óta minden külső eszközön közölt narratívum *interfész*en keresztüli kommunikáció. Mivel a médiumok az információáramlás, így az elbeszélések átadásának eszközei is, felmerül a kérdés, hogy az interfész mennyiben befolyásolja a tartalmat. Valóban hatással vannak a változó információközvetítő eszközök az emberi kultúrára és információátadásra, ahogy McLuhan állította?

A kommunikációelmélet szempontjából az egyik legalapvetőbb kérdés, hogy a narratívaalapú tudástranszfer szóbeli vagy írásbeli determinációval bírt-e az egyes korszakokban. A kultúr- és technikatörténeti megközelítésű elméletekben megfigyelhető az a kronológiai ív, amely a szóbeliségtől az írásbeliségig vezet, majd az elektronikus médiumok audiovizuális kultúrájával zárul. Ez utóbbi Ong (2010) szerint újfajta, másodlagos szóbeliséget jelent az írásbeliség előtti, elsődleges szóbeliséghez képest. A másodlagos szóbeliség komplex jelenséggé nőtte ki magát a 20. század végére, ugyanis a nyomtatott periodikák, a könyvek, az enciklopédiák nyújtotta írásbeliség és a telekommunikációs eszközökön, telefonon, rádión, televízión keresztüli szóbeliség már egymás mellett és egymásba fonódva léteztek, együttesen formálták a közvéleményt, és az általuk közvetített információk voltak a szóbeli interakciók témái is.

Komenczi (2014) és Goldhaber (2004) az emberi képességek és közlésformák időről időre egymásra épülő jellegét hangsúlyozza, és az egyes korszakok technológiai vívmányaihoz és kultúrájához kapcsolódó mentális folyamatok permanens gazdagodásáról ír. Komenczi az ember kulturális korszakaihoz köthető összetett interfészrendszert mutat be a donaldi logikát követve: a szóbeliség korszakában a környezet észlelésére szolgáló kognitív funkciókra ráépült az elméleti kultúrában egyfajta másodlagos interfész, a könyvlap, melyet követett a harmadlagos interfész, majd az információs társadalom emblematikus felülete, a – műveletvégzésre is képes – képernyő. Goldhaber szerint is befolyásolja a kor jellemző médiuma az ember gondolkodását, az új technológia új képességek megjelenéséhez is vezethet az emberi evolúcióban, szerinte a *homo oralis* verbális képességeire ráépül a *homo*

typographicus azon tudása, hogy nyomtatott forrásokat hozzon létre és fogadjon be, mely kiegészül napjainkban a *homo interneticus* virtuális környezetben mutatott interakcióival.

A narratívaelőállítás monopóliuma a 20. század második felétől kikerült a sajtó, a tömegkommunikáció ernyője alól. Először a családi fotózás, majd a '80-as évektől a VHS-technológia elterjedésével, a családi videók készítésével a hétköznapi felhasználó is képes narrációt létrehozni. Ez a tendencia tovább erősödött a digitális eszközök és az okostelefonok hétköznapi használatával az ezredfordulótól.

Az internet megjelenésével és elterjedésével a személyközi és a tömegkommunikáció is megváltozott. A web 1.0 idején a '90-es évektől az ezredfordulóig a kommunikációs mintázatok a 20. század második felében elterjedt módon reprodukálódtak. A hírportálok az írott sajtó napilapstruktúráját követték, a chatszobák, a telefonálás és az SMS-küldés párbeszédes jellegét szimulálták, míg az e-mail-fiókok létrehozása lehetővé tette a privát elektronikus levélküldést, amely sebességében megelőzte a táviratot, azonban narratív struktúrája a konvencionális postai levélre hasonlított. A 2000-es évek elején azonban óriási változás következett be az internet világában: a web 2.0-ás fordulat. Olyan webhelyek jöttek létre, amelyek lehetővé tették a befogadó nyilvános online interakcióit is. A blogokon naplószerű bejegyzéseket publikálhatott bármelyik felhasználó, amelyekre olvasóik hozzáfűzésekkel reagálhattak. Megjelentek a tartalommegosztó portálok is, amelyeken a felhasználók saját videóikat, prezentációikat, képeiket tehették nyilvánossá. A harmadik jelentős változás, hogy létrejöttek a kettős természetű, egyszerre integratív és individualista közösségimédia-felületek. Az új platformok funkciói integrálják a 20. század összes infokommunikációs technológiai (IKT) eszközének funkcióit, és lehetővé teszik a személyközi beszélgetésre szolgáló chatelést, hang- vagy videóhívást, a verbális, képi vagy audiovizuális tartalmak fogyasztását, megosztását és a tartalmakra való reakcióadást. A szóbeliség és az írásbeliség konvergenciája, a hagyományos és új médiaeszközök együttes hétköznapi alkalmazása Szécsi (2016) szerint a harmadik szóbeliséget teremti meg, amely a másodlagos szóbeliséghez tartozó médiumok, tehát a rádió, a televízió és a telefon hármas interfészét egyesíti és egészíti ki új lehetőségekkel. Ez a hálózati társadalom új nyelve. „*A verbális kommunikáció képi dimenzióval való kiegészítése a nyelvi kreativitás új eszközeivel járul hozzá a mindennapi információcsere hatékonyabbá tételéhez.*" (Szécsi, 2016, p. 84–85)

A web 2.0 ugyanakkor individualista fordulatot is jelent. A technológia még mindig lehetővé teszi a tömegkommunikációs tartalmak közvetítését, de ezzel párhuzamosan személyes narratívák is nyilvánosságra kerülhetnek. A privát tartalommegosztással megszűnt a szerkesztőségek és a szakmai elit által gyakorolt professzionális tartalomszelekció, amely egyfelől kedvezett az egyéni szólásszabadság gyakorlásának, másfelől azonban az óriási adatszmog megnehezíti a minőségi és hiteles információkhoz való hozzáférést. Az okostelefonok lehetővé teszik a korlátlan személyközi kommunikációt, valamint a tartalmakhoz való hozzáférést és megosztást. A közösségi média világában egyre több, kizárólag kép és videó megosztására alkalmas felület jelenik meg, amelyeken a felhasználók ontják napi törté-

neteiket egy-egy idealizált tartalmú kép vagy pár másodperces videó formájában. A tartalomközlésnek ez a formája értelmezhetetlen a tömegkommunikációban.

Meyrowitz (2003) újfajta szóbeliség kialakulásáról beszél, olyanról, mely a társadalmi rétegződésre is hatással van. A nyomtatás modern kultúrájában az írástudók és a még törzsi jellegű szóbeliségben élők között a könyv elválasztó médium, a társadalom azonos státuszával rendelkezők hasonló ismeretekhez fértek hozzá. Ezzel szemben az elektronikus médiumok integráló médiumnak tekinthetőek, mivel egyenlővé teszik a tudáshoz való hozzáférést. Az egységes információs környezet Meyrowitz szerint makroszinten homogenizálja a társadalmat, mikroszinten pedig az individuum hangsúlyozása kerül előtérbe.

A képalapú kommunikáció elterjedése kapcsán Komenczi (2009) két pesszimista elméletet ismertet, miszerint Postman (1992) a képdominanciájú médiakommunikációt „ikonikus vagy grafikus forradalomnak" nevezi, és kifejezi abbéli aggodalmát, hogy a képek lassan helyettesítik a nyelvet a világ reprezentálásában és az ember megismerési folyamataiban. Hasonlóan gondolkodik McLuhan (1962), ő poszttipográfiai embernek nevezi az elektronikus médiakorszak szülötteit, akinek mentalitása szerinte a törzsi emberére hasonlít, gondolkodását a képszerűség határozza meg.

A digitális képek ugyanakkor azt a problémát vetik fel, hogy a mai kor befogadói inkább fogyasztják, mint értelmezik a képeket, funkciójuk szerint használják azokat. A képek értelmezése elmarad, a befogadó nem reflektál a kép történetére, hitelességére és kontextusára, és figyelmen kívül hagyja azt, hogy a kép a valóság indexálása, nem pedig egyfajta technológiai lenyomat (Belting, 2004). A képek túlzott használata szétdarabolódási folyamat. A képek özöne a nyugati civilizációban a halhatatlanság illúziójának fenntartását szolgálja, és az igazi jelentéseket elsekélyesíti. Az ember azt hiszi, hogy birtokba veheti a gyorsuló időt, és folyamatosan képmásokat készít magáról (Kämper, 1994). Míg a képekhez, képmásokhoz való hozzáférés a 20. század közepéig némileg korlátozott volt, addig az ember a képeket az értelmezés igényével szemlélte. A mozgókép és a fotó megjelenésétől kezdve a vizuális látvánnyal történő kommunikáció és manipuláció természetessé vált az emberiség számára. Különösen a digitalizáció idején teljesedett ki ez a tendencia. Sauerländer (2004) úgy véli, hogy Andy Warhol pop-art művészete volt az a határvonal, ahol a műalkotás és a média képi narratívumai között elmosódott a határ. Mivel a média képei hatáskeltő funkcióval bírnak, képesek a megtévesztésre, éppen ezért a képek áradása már nem esztétikai, hanem társadalmi-gazdasági kérdés is.

Ezt a pluralitást érezzük a 21. század digitális multimédiás narratívumai esetén, hiszen egyéni történetek kerülhetnek az elektronikus, globális médiakörnyezetbe. Korunk elbeszélője egyszerre lehet *homo oralis,* mert társas interakciói, diskurzusai révén hozza létre a narratívát, *homo typographicus,* mivel érvényesíti forrásai felkutatásakor analitikus és szintetizáló szemléletmódját, és *homo interneticus* is, mert képes olyan multimédiás produktumok létrehozására, melyek önkifejezését és kommunikációját szolgálják a virtuális térben. A médium lehet maga az üzenet, hiszen máshogy fogadjuk be a különböző interfészeken megjelenő narratívumokat, például a televízióhíradók híreit, a könyv formában kézbe vett regényt és a közös-

ségi médiában megosztott nyaralási videót. A 21. század elejére kialakultak olyan új közlésformák, amelyekkel az emberek saját élményeiket, tapasztalataikat, kutatási eredményeiket adják át képek és narratív struktúra segítségével korunk médiakörnyezetében.

II. Történetmesélés az információs korban

A számítógép az információ korának, az információs társadalomnak a szimbóluma, amely a valaha létezett legtöbb adat tárolására képes külső tárhely, valamint nagy mennyiségű adattal képes az embernél sokkal gyorsabban műveleteket végezni.

Manovich (2001) szerint az internet különösen kedvez az adatbázis-típusú kulturális formák megjelenésének (mint például az enciklopédikus adathalmazoknak), amelyeknek – a többnyire listázott formában megjelenő – elemei között nem található kauzális és időbeli kapcsolat, s ez szemben áll az emberiség kulturális kifejezésmódjára dominánsan jellemző linerális narratív jelleggel. Az ezredfordulón Manovich még úgy látta, hogy az új média világában az adatbázis katalogizáló, indexelő természete a domináns, és a narratívaalkotás legfeljebb egyéni útvonalak kiépítésén keresztül válik lehetővé. Az interneten található információk erdejében az adatok közötti kapcsolat hiperlinkeken keresztül manifesztálódik, amely ugyan kontextusba helyezi az információt és az információk végtelen információs hálózatát hozhatja létre, ez mégsem a megszokott narratív struktúra segítségével megvalósuló tudástranszfer. Manovich úgy vélte, hogy az új média tervezőinek legnagyobb kihívást jelentő feladata az, hogy hogyan egyesítsék az adatbázist és a narratívát.

A számítógépes narratológia azt vizsgálja, hogyan lehet algoritmikusan leírni a narratívumot és annak értelmezését. A tudományterület kutatásai főként nyelvészeti alapvetésekre épülő mesterségesintelligencia-kutatások (Mani, 2013). Kézenfekvő megoldás lehetne, hogy az emberiség a komputációt és a mesterséges intelligenciát alkalmazza elbeszélések generálására. A GPT-3 algoritmus koherens blogbejegyzéseket[4] generált (Raevskij, 2020), de a mesterséges intelligencia a meglévő struktúrák modellezésével és elemzésével képes recepteket kreálni[5] vagy éppen Eurovíziós dalt írni[6] is.

A narratív struktúrák és a számítástechnika kapcsolata azonban nem ezen a területen teljesedett ki. Bár a web 1.0 is lehetővé tette a narratív formák megjelenítését a hírportálokon és magánlevelezésekben, az igazi narratív fordulatot a web 2.0 megjelenése hozta el. Az internet már nemcsak a tömegkommunikáció hagyományos modellje szerinti egyirányú információközlésre volt alkalmas, hanem megjelent a hálózaton keresztüli személyközi interakciók lehetősége is.

---

4 https://news.ycombinator.com/submitted?id=adolos

5 https://soullessfood.com/

6 https://www.youtube.com/watch?v=4MKAf6YX_7M

A kommunikációhoz szükséges informatikai eszközök egyre szélesebb körben elérhetővé váltak a társadalomban, és az okostelefonok elterjedésével a hálózati kommunikáció természetessé vált a 2000-es évek első évtizedében. A web 2.0-ás fordulattal olyan platformok (blogok, a közösségi média és a tartalommegosztó portálok) váltak elérhetővé egyszerű informatikai eszközökkel, amelyek bárki számára lehetővé tették az önkifejezést. Az interneten a hétköznapi emberek nem elsősorban adatbázisokat osztottak meg egymással, hanem olyan képi és verbális narratívumokban kezdtek el kommunikálni egymással, amelyekben az új média hiperlinkes, indexelő jellege is megjelent.

A hálózatban történő kommunikáció a történetmesélés számára új nyelvet, Szécsi (2016) megfogalmazásában képi és fogalmi kategóriák együttes használatán alapuló, metaforikus „láttató" nyelvet hozott létre. Ezek a narratívumok az emberi elme kulturális termékei, melyek az interneten külső emlékezeti technológiák segítségével tárolhatóak és terjeszthetőek. A donaldi terminológia alapján a hálózati kommunikáció narratívumainak elkészítése és értelmezése során aktivizálódik a humán kognitív architektúra minden rétege. Megtalálhatóak benne nyelvi narratívába sűrített információk, melyek vizuális, mimetikus reprezentációs síkkal egészülnek ki.

A 21. századi médiahasználat és a hétköznapi történetmesélés vizsgálata során nem mehetünk el szó nélkül a *médiakonvergencia* jelensége mellett. A kifejezés utal egyrészt a különböző technológiák és eszközök együttes használatára a személyközi kommunikációban és a tartalomszolgáltatásban. A médiakonvergencia fogalma másrészt jelöli a digitalizáció és az internet elterjedésének következtében kialakult új helyzetet is, hogy az emberiség történetének minden eddigi médiuma és az új médiumok is egymás mellett és egymással összekapcsolódva léteznek. A digitalizált adatbázisok és könyvek mellett hozzáférhetőek az újságírók által szerkesztett elbeszélések a print és online sajtótermékekben, a rádióban és a televízióban egyaránt, amelyek mellett megjelentek a hétköznapi emberek által készített web 2.0-ás tartalmak is. Csigó (2009) szerint a konvergens televíziózás azt jelenti, hogy szinergikusan integrálódik a televíziós tartalomszolgáltatás a webes közösségekkel, ahol a hagyományos televíziózás szerkesztett tartalmai összekapcsolódnak az online környezet tartalombőségével és a felhasználók aktív magatartásával. A televíziózásban is megjelent az *időben eltolt médiafogyasztás* (time shifting) a rögzíthető televíziós tartalmakkal, és a *multitasking*, a párhuzamos és szimultán médiafogyasztás (tv és internet). Új jelenség ugyanakkor a tartalmak fragmentálásának, feldarabolásának, tehát a *moduláris felépítés*nek a terjedése is (például sorozatok). A web 2.0 *amatőr tartalomelőállítóinak professzonalizálása* is megfigyelhető, ilyen például a hobbiszakács blogger önálló tv-s főzőműsorban való megjelenése vagy a blogok és vlogok jelenléte az online hírportálon (Csigó, 2009).

Az új évezred első két évtizede a médiakonvergencia kiteljesedésének a korszaka. A mobil eszközök és a web 2.0 kultúra elterjedése a 2010-es évekre azt eredményezte, hogy a médiakonvergencia már nemcsak a különböző médiumok egymás

mellett történő használatát és azonos érvényességét jelentette, hanem a felhasználók interaktivitását és a médiumok összekapcsolódását is.[7]

A leginkább konvencionálisnak tekinthető viszonyulás az újságírás területén található. Az újságírás közlésformáinak változása párhuzamosan halad a technikatörténeti találmányok evolúciójával. A napilapok printformátumát egyre inkább felváltotta a '90-es évektől kezdődően az ingyenes hírportál, mely hírek számára kialakított, állandóan aktualizált weboldal. Ezt követően a web 2.0-robbanáshoz igazodva a tömegkommunikáció intézményei, a hírügynökségek, a szerkesztőségek megjelentek a közösségimédia-felületeken is, ahol pár perces, narratív séma alapján kialakított videóbejegyzésekkel igyekeznek a mindig rohanó olvasó információéhségét csillapítani.

Az okostelefonok a mindennapi tevékenységek elvégzésében is részt vesznek, így a felhasználóknak nem esik nehezükre egy-egy szavazatot elküldeni kedvenc televíziós műsorukba vagy fotójukat megosztani egy időjárás-előrejelző alkalmazásban. A 20. század hagyományos médiumai tehát beépítik a befogadók mobileszköz-használatát, amelyet *second screen*nek, tehát a második képernyő használatának nevezünk. A mobil eszközök napjainkra olyannyira az intézményes és személyközi kommunikáció természetes részévé váltak, hogy a szóbeli párbeszédek mellett a csetelés, az üzenetküldés grafikai megjelenítése természetes része már a játékfilmek dialógusábrázolásának is (Hermida, 2020).

Az egyszerre több eszközt is használó célközönség igényeit a médiaipar *crossmedia,* tehát keresztmediális tartalomközléssel igyekszik kielégíteni. Mára természetessé vált, hogy egy printperiodika online hírportálfelületet és közösségi portálon történő követhetőséget is kínál olvasóinak, melyet kiegészít podcastekkel és blog- vagy vlogtartalmakkal. Mindez azt jelenti, hogy a tartalmak többféle csatornán keresztül válnak elérhetővé, és az adott médium kifejezési formáit öltik magukra a megjelenés során, másrészt az információközlés decentralizáltságát eredményezik.

Az ember evolúció alatt kifejlesztett kognitív funkcióira hatással van kora információs környezete. Pléh (2011) megállapítja, hogy a hagyományos és a hálózati kultúra tudásszervezésében drámai eltérések jelentek meg. A webvilágban az információkhoz történő hozzáférés felgyorsult és formai alapúvá vált, és a tudástulajdonlást felváltotta a közösségi, hálózati megosztottságú tudás. Pléh szerint annak ellenére, hogy a végfelhasználónál megjelenő virtuális információk ingyen és állandóan hozzáférhetőek, a fiatalok információs írástudása ezzel párhuzamosan nem növekedett, ugyanis nem ismerik saját információs szükségleteiket, kevés időt töltenek az információ értékelésével. A hipertextuális szövegek befogadása során az adatok rendszerezése nem relevancia alapján történik, az információkat vizuális

[7] A közösségi médiában élőben lehet követni egy tüntetés közvetítését, sőt egy szülő online streamelte a YouTube-on a gyereke ballagását, így aki a Covid-19 járvány miatt nem tudott elmenni, az is részt vehetett az eseményen. Ahogy Csigó (2009) megjósolta, a web 2.0-ás alkalmazások nem szorították ki a televíziózást a piacról, bár a minőségi videostream szolgáltatások erős konkurenciát jelentenek. A televízió vezető műfajai azonban még mindig léteznek (hírműsorok, infotainment műsorok).

formájuk alapján hívják elő az olvasók a memóriájukból, mivel a hipertextolvasás a vizuális munkaemlékezet segítségével raktározza el az információkat.

Az internethasználat növekedésével párhuzamosan csökken a nyomtatott kiadványok olvasására fordított idő, az emberiség technikai interfészen (elsősorban okostelefonon) keresztül több szót olvas ma, mint printformátumokon. Carr (2014) szerint a számítógép és az internet elterjedése számos kognitív funkcióra negatív hatással van. Nyomtatott szövegek esetében megjelenhet az elmélyült olvasás, az embernek van ideje elgondolkodni az olvasottak tartalmán, koncentrációja fókuszált. Ezzel szemben hipertextek olvasásakor az elmélyült olvasás gyakorlatát felváltja a gyorsolvasás, ugyanakkor a hipertextek, linkek megfejtése kognitív túlterheltségnek teszi ki az agyat és megzavarja a koncentrációt – ezáltal gátolja a megértést, az emlékezést és a tanulást. Az egymással versengő multimédia-üzenetek áradata leterheli a munkamemóriát, a homloklebeny számára nehezebbé válik a figyelemösszpontosítás irányítása, ráadásul minél többet használja az ember az internetet, annál inkább arra trenírozza az agyát, hogy valami elterelje a figyelmét. A médiakonveregencia következtében kialakult folyamatos multitasking Carr szerint épp az elmélyült és kreatív gondolkodást akadályozza meg, az internet emellett nem kiegészítője, hanem egyenesen helyettesítője a biológiai memóriának. Szűts (2021) így foglalja össze a jelenséget: *„A digitalizáció és a könnyű kereshetőség eredményeképpen alapműveltségünk átalakult interaktív, globális, decentralizált, bármikor és bárhonnan elérhető, multimédia-jellegű, széles skálájú, azonban a korábbiaknál az elménkbe kevésbé bevésődött ismeretek összességévé."* (2021, p. 24)

Carr technológiai determinizmusa mellett a hipertextek jelentőségére is fel kell hívnunk a figyelmet, ugyanis az internet szövegei a hiperlinkek és a megosztások által számos adatkombinációt és tudáskonstrukciós lehetőséget kínálnak. Az okoseszközökre letölthető alkalmazások változatos formában segítik az információk élményalapú befogadását, sőt még azt is lehetővé teszik, hogy a való világ dolgaihoz kiterjesztett valóságot csatoljon a felhasználó. Kiváló példa erre a GPS-technológia alkalmazása. Léteznek olyan alkalmazások, amelyek használatával a felhasználók segítséget kaphatnak túraútvonalak kialakításában audioguide, videók és útibeszámolók formájában, ugyanakkor GPS-koordinátáik segítségével létrehozhatnak új, megosztható útvonalakat is. Számos cég kínál olyan városnéző túrákat, amelyeken a felhasználó lokalizációs adatai alapján szolgáltat adatokat a környék épületeiről. Alexander (2011) narratív építészetnek nevezi az olyan projekteket, amelyekben épületekkel kapcsolatos történetek elevenednek meg. Az ilyen városnéző kiránduláson részt vevő emberek tableteken nézhetik, hogy hol tartanak az útvonalon és a házakhoz kapcsolódó történetek GPS-koordinátákhoz kötve jelennek meg előttük. A *Csillagos házak* kezdeményezés budapesti térképen jelöli meg, hol állnak az 1944-ben Dávid-csillaggal megbélyegzett épületek. Ezeknek a házaknak és a bennük élt zsidóknak a történetei egy interaktív térképen jelennek meg.[8]

[8] http://www.csillagoshazak.hu

A 21. századi médiakonvergencia világában élő emberre nemcsak alkalmazásokat és hiperlinkeket követő tudástkonstruáló befogadóként, hanem aktív, kreatív és kommunikatív szociális lényként is tekintünk. Az internet platformjai lehetővé teszik, hogy a befogadók reflektáljanak a tartalmakra, nyilvános vagy magándialógusokban vegyenek részt, és bármilyen formátumú narratív tartalmat közöljenek.

A web 2.0 tehát megváltoztatta a publicisztikai szokásokat és kiegészítette a felhasználók befogadói attitűdjét tartalomelőállítói minőséggel is. Fikciós vagy nonfikciós történetek blogokon történő megjelenítése időben követhetővé teszi a cselekményt, illetve bevonja a befogadót, hiszen a kommenteléssel közvetlenül kifejezheti véleményét, adott esetben akár bele is szólhat a forgatókönyvírók munkájába, azaz a cselekményszálak későbbi szövésébe. A kreatív közösségi írás jegyében megjelentek olyan *blog fiction*ök is, mint például a *Project 1968* (Alexander, 2011), amelyben két személy fiktív karaktert öltve áldokumentarista eszközökkel (fotók, diagramok használatával) eljátszotta, hogy részt vett egy történelmi eseményben. A blogon hiperlinkekkel támogatott bejegyzéseken keresztül bontakozott ki az elbeszélés.[9]

A web 2.0-ás áttörés kedvezett az egyéni történetmesélés új, kreatív formáinak, a podcasteknek és a vodcasteknek, a zene- és videómegosztó portálokon. A tartalmat előállító felhasználók rendszeres időközönként jelentkeznek többnyire egyéni reflexióikkal és naplószerű, énreprezentációikkal megtöltött bejegyzéseikkel. A tartalommegosztó portálok lehetővé teszik, hogy a követést vállaló felhasználók értesítést kapjanak az új epizódok megjelenéséről.

Számos egyéni kreatív kezdeményezés is megvalósulhatott az új felületeken. A vodcastek inkább dokumentarista naplózásjellegű formájával manipulálta szándékosan követőit a rövid, YouTube-bejegyzésekből álló *lonelygirl15 projekt*, amely egy kamaszlány mindennapjait mutatta be a saját maga által felvett pár perces videókon keresztül. A valójában forgatókönyvíró által előre megírt és színész által eljátszott bejelentkezések hozták a vodcast formai jellegzetességeit: a főszereplő és a kitalált élettörténet egyes szereplői a lány szobájából jelentkeztek be, a kamaszokra jellemző öltözékben és nyelvezettel. A videók körül szép lassan kialakult egy kommentelő közösség, amikor a fiktív karakter életeseményei meghökkentő fordulatot vettek, és két év alatt kibontakozott egy olyan történet, amely a projekt végére a lány halálával végződött a közösség legnagyobb döbbenetére.[10] A bejegyzésekről a projekt végére kiderült, hogy sajátos sorozatepizódok. A vodcastekben kibontakozó elbeszélés óriási követőtáborra tett szert, és a későbbiekben számos spin-off tartalom megjelenését generálta, amelyek kiegészítették az alapsorozat elbeszélését ugyanabban a cselekményvilágban.

A web 2.0 világában a felhasznók interaktívan részt vesznek médiadialógusokban, de a részvételi magatartás tartalomelőállítással is kiegészülhet. A digitalizáció segítségével megvalósuló történetmesélés eszközei a mobilkészülékek, amelyekkel létrehozható és publikálható bármilyen (írott, képi, multimédiás) formátumú be-

[9] https://www.dc1968project.com/

[10] https://www.youtube.com/user/lonelygirl15

jegyzés. A közösségimédia-felületeken, valamint a tartalommegosztó portálokon formai sablonok és szűrők segítik a felhasználókat az amatőr tartalomelőállításban. Emellett könnyen hozzáférhetőek azok a külső alkalmazások is, amelyeknek segítségével okostelefonnal egyszerűen előállítható képi és multimédiás elbeszélés is.

Mindennek köszönhetően a közösségi médiumokon másodpercenként tömeges mennyiségben jelennek meg multimédia-tartalmak. A web 2.0 tele van történetekkel, amelyeknek elérhetősége korlátlan és megosztásuknak sincs akadálya. Az állandóan online lévő, információáradatban létező, ezért csak rövid tartalmak befogadására képes felhasználók igényeinek megfelelően megjelentek a *mikronarratívum*ok. A közösségi média tartalomfolyamát ezek a kis terjedelmű, könnyen elkészíthető, megosztható és befogadható tartalmak uralják. A Twitter maximum 280 leütésig terjedő szövegeitől az Instagram képekkel és hashtagekkel kategorizáló történetmesélésén át a gifekig terjed a skála. A gif az állókép és videó között elhelyezkedő mikronarratívum, amely minimális kiterjedésével, instant módon fejez ki hangulatot, szórakoztat. A közösségi média új, mikronarratívumokkal megvalósuló történetmesélésében a képek, a mémek, valamint a mikroszövegek és -videók dominálnak, amelyek szemben állnak a nagyobb terjedelmű, hagyományos írott tartalmak közlésére alkalmas blogok, hírportálok, podcastek világával.

A közösségi médiában a 2010-es évektől terjednek azok a felületek, amelyek elsősorban a videó- és képmegosztás sorozatelvűségére épülnek és átjárhatóságot biztosítanak egymás között. A videómegosztó felületeken és a közösségi médiában tömeges követőkre szert tevő tartalomelőállítók, a hivatásos *influenszer*ek nézeteikkel, külső megjelenésükkel hatást gyakorolnak követőikre. Ezek a mikrotartalom-előállítók bizonyos termékek reklámozásával célzottan befolyásolják a követői csoportot, így a reklámtevékenységükért kapott szponzorációjuk a követőik számától függ.

Az internet alkalmazásainak és platformjainak amatőr felhasználói azonban nemcsak egyéni tartalomelőállítók, a web 2.0-ás platformok lehetővé teszik a kooperatív történetmondást is, amelynek legkézenfekvőbb példája az internet legnagyobb, közösen szerkeszthető enciklopédiája, a *Wikipedia*, valamint a közös képi és multimédia-narratívum létrehozására alkalmas alkalmazások (például a *Google* alkalmazásai). Alexander (2011) a web 2.0 kooperatív történetmesélésére a képmegosztó oldalakat is alkalmasnak találja, és példaként megnevezi a Flickr *Tell a story in 5 frames (Visual story telling)* elnevezésű projektjét, amelyben a felhasználók öt kép segítségével meséltek el egy egész történetet szavak nélkül.[11]

Összefoglalóan elmondhatjuk tehát, hogy a 21. század első évtizedeinek digitális narratívaalkotását meghatározza a médiakonvergencia, a hipertextualitás, a tömörítettség, az interaktivitás és a részvételiség. A hagyományos és az új médiumok kifejezésformái együttes hatást gyakorolnak a digitalizáció segítségével nyilvánosságra hozott történetekre, hiszen ahány médium, annyiféle lehet az üzenet. Ugyanakkor az interneten megszokott hipertextuális tartalomkapcsolódás megtöri a lineáris történetmesélés konvencióit, és elágazásos, hálózati struktúrákat ered-

[11] https://www.flickr.com/groups/visualstory/

ményez a 21. század narratívumaiban. Az okoseszköz segítségével tájékozódó és szórakozó emberek információkkal nagy mennyiségben, korlátlanul találkoznak, ezért a hatékony üzenetátadás tömörített formában valósul meg napjainkban. Az új évezredben már nem befogadókról, tehát közönségről, nézőről, hallgatóról vagy olvasóról beszélünk, hanem a narratívum alakításába interaktív módon bekapcsolódó felhasználóról.

Hogyan hatott a digitalizációnak köszönhető számos technológiai innováció az emberiség történetmesélési szokásaira? Alexander (2011) és Handler Miller (2004/2020) a digitális eszközökkel létrehozott elbeszélések fogalmát tágan értelmezi, és ebbe a fogalmi körbe sorolja a hipertextek mellett a transzmédia-szövegeket és a számítógépes játékokat is. Alexander (2011, p. 40) digital storytelling 2.0-nak nevez a web 2.0 világában előforduló minden olyan multimédia-jelenséget, amely a történetmesélés, a gaming és a közösségi média metszéspontjában található.

A 21. század történetmesélésére jellemző a befogadók interaktivitása, a keresztmediális megjelenés és az elágazásos, moduláris felépítésű elbeszélési formák alkalmazása. Az alábbiakban a 20. századi multimédiás történetmesélés 21. századi formáit, valamint a 21. század újmédia-narratívumait vizsgáljuk meg. A 3–6. fejezetben részletesen tárgyaljuk azokat az ezredforduló táján kialakult történetmesélési konvenciókat, amelyeknek bár számos közös vonása van, mégis eltérő alkalmazási és módszertani háttérrel rendelkeznek.

1. A KÖZÖSSÉGI MÉDIA ÉS A VIDEÓMEGOSZTÓK TÖRTÉNETMESÉLÉSE

A web 2.0 első interaktív történetmesélő platformjai a blogok, amelyek naplóformátumú bejegyzéseket tartalmaznak. A kollaboratív szerzőiség új fajtája valósul meg a bloggerközösségek tartalomlétrehozásában. Egyrészt közös hozzáféréssel több szerző is publikálhat ugyanazon a tematikus blogon, másrészt lehetővé válik, hogy az olvasók és más szerzők is reagáljanak egymás bejegyzéseire. A blogok világában jött létre az a kommunikációs és publikációs konvenció, mely aztán a közösségi médiumok és a tartalommegosztó platformok világában is érvényesül.

A történetet a web 2.0-ás fordulat óta már nem egy kizárólagos szerző meséli és nem is egy szerkesztőség kapuőrei szűrik és moderálják. A tartalommegosztó portálon vagy közösségimédia-felületen közzétett bejegyzés szövege, képi vagy audiovizuális elbeszélése és a hozzáfűzött szöveges, emotikonos-gifes megjegyzések (köznapibb elnevezésben kommentek) összessége alkotja a narratívumot, amelyet a felhasználó további megjegyzés hozzáfűzésével alakíthat. Megjelent tehát a 21. század végtelenített, lezárás nélküli elbeszélési formája, mivel egy web 2.0-ás elbeszélés tartalma további, időben és mennyiségben nem korlátozható megjegyzések hozzáadásával állandóan frissülhet, módosulhat. A lezáratlanság mellett másik két kérdés is felvetődik. Az egyik, hogy a felhasználó mi alapján rekonstruálja ugyanannak a történetnek a végtelen számú és hosszúságú online elbeszéléséből magát a

történetet. A másik kérdés, hogy a kapuőrök látszólagos eltűnése ellenére hogyan lehet manipulálni a bejegyzéseket és a megjegyzéseket a web 2.0-án.

A jelen- és utókori antropológiai, szociológiai, történeti és narratológiai vizsgálatok középpontjába kerülhet az a kérdés, hogy a napjaink közösségi médiumaiban és tartalommegosztó portáljain megjelenő bejegyzések és az azokra adott megjegyzések milyen hatósugarúak, valamint hogy milyen kommunikációs útvonalakon és eszközökkel jön létre a közösen alkotott elbeszélés.

A közösségi médiában megjelenő képi reprezentációk egy történet sűrített pillanatát mutatják be. A fotók tartalma általában egy sztereotipikus, meghatározott narratív struktúra kimerevített indexképe. A valóságfragmentum alapján a befogadók kiegészítik a narratívát és rekonstruálják a történetet. A közösségi média egyéni élettörténet-epizódokra utaló privát fotói idealizált tartalmúak, olykor szűrővel manipuláltak, de mindenképp szimmetrikusan komponáltak. Egy tengerparti naplemente mögött rejlő történet az ideális és izgalmas nyaralás narratíváját hívja elő, a tükörben pucsító kamaszlány az első randevúkhoz kapcsolódó történeteket idézi, az edzőteremben készített fotó a felhasználó fittségért folytatott heroikus küzdelmének történetét rejti, míg a karácsonyfáról, valamint a gyerek első iskolanapjáról megosztott kép a meghitt családi és társadalmi rituálét idézi a befogadóban.

A közösségi média másik jellegzetes képi narratívája a kollektív élményekre utaló mémek világa. Ezek a mémek általában tematikus közösségimédia-csoportokban jelennek meg először, majd az egyéni továbbosztások révén terjednek tovább. A képi információ az adott közösségben értelmezhető narratívához kötődik: kapcsolódhat kulturális produktumhoz (tipikusan ilyenek híres filmek ikonikus jelenetei), egy közösség kulturális sztereotípiáihoz vagy a sajtóban egy aktuálpolitikai hírhez köthető képi tartalomhoz is.



1.ábra: A távoktatás tanári szemmel (Facebook)

Az 1. ábra egy filmből vett szeánszjelenettel idézi meg azt a kollektív pedagógusélményt, amikor a kényszertávolléti oktatás videóhívásából eltűntek a tanulók.



2.ábra: Vendégváró nagymama (Facebook, Squatting Slavs in Tracksuits csoport)

A 2. ábra azt a nosztalgikus hangulatú történetet hívja elő a kelet-európai befogadókból, ahogy a kendős nagymama szegényes kis otthonában gazdag lakomával tukmálja unokáját.

A politikai kommunikáció is alkalmazkodott a közösségi média közlésformáihoz. Közéleti személyek valamint politikusok napi szinten osztanak meg mikronarratívumokat, személyes fotókat vagy rövid videókat közösségimédia-oldalaikon. Példa erre a magyar miniszterelnök stábjának közösségi médiában folytatott kommunikációja. A miniszterelnök bejegyzései egy részében megszemélyesíti a kormányzati intézkedéseket, és azokat népszerűsíti. Orbán Viktor bejegyzései másik részében a nép egyszerű gyermeke karaktertípust idézi meg, aki találkozik az emberekkel, és erősíti ezzel azt az érzést a befogadóban, hogy ő is közéjük való. A politikus hétköznapi kalandjai sorozatelven jelennek meg a közösségi médiában. A feltöltött képek és videók mintegy 90%-ban az átlag magyar középosztállyal való interakcióit mutatják be, gyakran hungarikumnak számító ételek és italok fogyasztása közben. Ilyen például, amikor a miniszterelnök lángost eszik, vagy azok a képek, amikor a magyarokra jellemző téli vagy nyári ételkészítő rituálékon vesz részt aktívan. A miniszterelnök kolbásztöltéséről, kovászosuborka-elrakásáról vagy disznóvágásáról (3. ábra) elhíresült fotók mémként keringenek a közösségi médiában és a közvélemény szélsőséges reakcióit is kiváltják a kommentszekciókban.



3.ábra: Orbán Viktor részt vesz a disznóvágásban. 3 különböző bejegyzés (Facebook, Orbán Viktor hivatalos oldala, 2022. január 15–16.)

Egyes témák mikronarratívumai bizonyos időközönként jönnek elő, míg az időszaki magyar népi rituálékhoz köthető képsorozat darabjai egymást követő napokon kerülnek ki a közösségimédia-oldalakra. A disznóvágás pillanatképei a Facebookon összesen 17 posztban követték egymást 2022. január 15. és 16. között. Minden magyar felhasználó számára értelmezhető, tipikus képi sztereotípiák láthatóak a három poszt képein (3. ábra). Ez a fajta redundancia megerősíti a közlés üzenetét.

A politikai személyiségek, pártok web 2.0-ás fordulat előtti médiamegjelenése a kapuőrök szelekcióján keresztül valósult meg a szerkesztőség politikai elfogultságának vagy éppen elfogulatlanságának, valamint a tabloidizációban való elmerülés mértékének megfelelő közlésformában. A közösségi médiában azonban a politikusok a szerkesztőségek kiiktatásával, közvetlenül szólnak a néphez. Az utóbbi évtizedben megszaporodtak a közösségi médiában az önálló politikai pártok és személyiségek, és a választópolgárokkal való kommunikációjuk tömörített mikronarratívumok formájában valósul meg.

> *„[…] a társadalmi célcsoportok befolyásolásának leghatékonyabb eszközei azok az értékek, alapelvek közvetítésére leginkább alkalmas elbeszélések, narratívák, amelyek az egyes témák, problémák felolgozásához folyamatosan értelmezési keretet kínálnak a célközönség számára […]. Az új, mediatizált közösségek tagjait egyre kevésbé érdeklik a politikai közösségek felől építkező médianarratívák, sokkal inkább a közösségi média világában született elbeszélésekre figyelnek fel.”* (Szécsi, 2016, p. 103)

A közösségi médiában az objektív tények közlése kisebb hatással bír, mint az érzelmek és a személyes vélekedések megosztása. A jelenség megragadására a *posztigazság* (*post-truth*) kifejezés a legalkalmasabb, amely a 2016-os amerikai választások és a brit brexit-szavazás eredménye után került be a köztudatba (Ramirez-Alvarado, 2020). A tényeken túli politikai kommunikációban az állampolgárt nem a tények és a kompetencia, hanem vélekedések, attitűdök, életvitelek győzik meg, amelyeknek a kommunikálására a leginkább alkalmas a narratív struktúra, csatornája a mindenki által használt közösségi média. A politikusok hosszú retorikai üzenetek közlése helyett az influenszerek technikájával, rövid bejegyzésekben és közvetlenül szólnak az

állampolgárokhoz: bemutatják, hogyan hangolják össze a magánéletet a politikával, a társadalmi normák és nemi sztereotípiák szerint reprezentálják mindennapjaikat, sőt, a bejegyzések olykor humoros elemeket is tartalmaznak. Az állampolgárok meggyőzésének hatásos eszköze ez, akik úgy érzik, hogy a politikus közülük való. A közösségi médián keresztüli kommunikáció lehetővé teszi ugyanakkor, hogy az állampolgárok reakciógombokkal vagy hozzászólással kifejezzék véleményüket. A részvételiség és a kommunikáció azonban csak illúzió. Ugyan a politikusok közösségi médiában megjelenő üzenetei a közvetlen, személyes diskurzus látszatát keltik, azonban ezek az üzenetek az *infotainment* részét képezik és céljuk a figyelem felkeltése, valamint az elköteleződés elérése (Hernández-Santaolalla, 2020). Ezt a jelenséget Nieland (2008) *politainment*nek nevezi. A politikusok másik narratív stratégiája – különösen kampányidőszakban –, hogy az aktuálisan népszerű HBO- vagy Netflix-sorozatok cselekményvilágát, mémjeit, fordulatait a politainment részeként intertextualitásként beépítik kommunikációjukba. A spanyol politikai pártok különösen a *Trónok harca* sorozatra tettek képi és audiovizuális mémutalásokat (Bellido-Pérez & Donstrup, 2020).

Ezek a tartalmak sűrített narratívával bírnak, ugyanakkor apropót teremtenek a személyközi kapcsolatfelvételre, a közös élményvilág megvitatására is. A közösségi média lehetővé teszi, hogy tartalmak előállítói és azok befogadói elérhetőek legyenek egymás számára és közvetlenül kommunikáljanak egymással, kielégítve szociális összekapcsolódási igényüket is. A mikronarratívumok ezáltal a média közös rítusába is bevonják a résztvevőket. Ezek a bejegyzések ugyanis nem csupán azt kommunikálják, hogy a politikus lángost evett vagy disznót vágott, hanem ezek az információk tágabb szimbolikus összefüggésben jelennek meg. Erre a fajta kommunikációra értelmezhető Császi (2002) elmélete, aki a média rítusait durkheimi fogalomrendszerben értelmezve úgy vélte, hogy a média a fizikai tér és idő történéseit a rítusok szimbolikus terébe és idejébe helyezi, így adva kulturális jelentést társadalmi jelenségeknek. A populáris média – és ezáltal a közösségi média hibrid világa is – lehetővé teszi, hogy egy közösség hiedelmei, normái ilyen formában nyilvánossá váljanak. A közösségi média történetmesélésében megjelenő társadalmi rítusok közvetlen kapcsolódásra és közös moralizálásra adnak lehetőséget.

A mikronarratívumok adott értékrendhez való érzelmi viszonyulást, azonosulást, esetleg tagadást váltanak ki a felhasználókból, identitásfenntartó és -formáló erejűek. A politikai szereplők közösségimédia-kommunikációja olyan, mint egy meghosszabbított interaktív választási kampány. A mikronarratívumokban olyan elbeszélésszerkezetek jelennek meg, amelyek a morális rend visszaállítására, a hőshöz kapcsolható cselekedetek megjelenítésére épülnek. A politikai közösségimédia-kommunikációban negatív rítusok is megidéződnek, az ellenféllel kapcsolatos botrányesemények szinte azonnali publicitást kapnak. A képviselt értékrendhez viszonyított deviancia bemutatásának a célja a felhasználók elhatárolódásának kiváltása. Az azonosulást vagy elhatárolódást a felhasználó reakciógombokkal, megjegyzésekkel vagy a tartalmak továbbosztásával, ezáltal saját ismeretségi körében való népszerűsítésével is kifejezheti. Ezekre az egyéni megosztásokra aztán újabb

reakciók érkeznek, így a történetmesélés megosztási elágazásokon keresztül folytatódik. Annak ellenére, hogy a történetmesélés tovább folytatódik a közösségi médiumokon, amikor a felhasználók a tartalmakra reflektálnak, elmondható, hogy a mikronarratívumok önálló képi egységként vagy egy sorozat részeként önmagukban is képesek történetek előhívására a befogadókban.

A közösségi média politikai tartalmú bejegyzései a politikussal hasonló vagy éppen ellentétes értékrendet valló választópolgár számára napirend-kijelölőek, meghatározzák a követői csoport beszédtémáit. A web 2.0-ás politikai bejegyzések tehát formálhatják a követő befogadók nézeteit a mikronarratívumok szimbolikus rituális ereje, a sorozatelv és a redundancia megerősítő hatása, valamint a képi és verbális sztereotípiák érvényesítése révén. A közösségi média bejegyzései ugyanakkor lehetővé teszik az állampolgároknak, hogy közéleti diskurzusokban vegyenek részt. Az egyének értékpreferenciája, indentitáskonstrukciója is jól körvonalazódik a kommentárokban és a megosztott tartalmakban. Sőt, a felhasználó médiaműveltsége is napvilágra kerülhet kritikus vagy éppen kritikátlan tartalomszelekciója által.

Ugyan a közösségi média látszólag demokratizálta a nyilvánosság terét, felmerül a kérdés, hogy a többnézőpontú tájékoztatás megvalósul-e rajta. A megosztás és véleményezés szabadsága ugyan nyitva áll minden felhasználó előtt, azonban korántsem mondhatjuk, hogy létrejön a széles spektrumú, többnézőpontú tájékozódás. A tartalomszelekció már abban megnyilvánul, hogy a felhasználók kapcsolati, érdeklődési és világnézeti preferenciáiknak megfelelően választanak maguknak ismerősöket, felhasználói közösségeket, követendő brandeket, információforrásokat. A tartalomszelekció másrészt abban is megmutatkozik, hogy a közösségi média hírfolyama személyre szabott tartalmakat kínál a felhasználóknak. A tartalompriorizáló algoritmusok figyelembe veszik a felhasználó személyes interakcióit, megosztásait, kedveléseit, hozzászólásait, valamint a megosztás földrajzi közelségét, ami *véleménybuborék*ok – a felhasználó érdeklődéséhez, hidedelmeihez leginkább hasonló információk közegének – kialakulásához vezet (Veszelszki, 2021). A tartalomszelekció a közösségi média világán kívül is megjelenik, ugyanis a felhasználók számára természetes online tartalomkeresést nagy cégek (például Google, Netflix) algoritmusai szabályozzák, ezáltal tematizálják a keresési találatokat és azok sorrendiségét is (Szűts, 2021). Ugyanakkor előfordul az is, hogy az algoritmizálás elvén működő *bot*ok írnak megjegyzést egy-egy poszt alá. Mindez megkérdőjelezi a felhasználók teljes körű hozzáférésének valódiságát és a web 2.0 tartalomszolgáltatásainak demokratikusságát.

Az online információ hitelességének megítélése már az internet megjelenése óta vitatéma. A 2000-es évek elején az interneten megjelenő hírportálok, valamint szakmai tartalmú blogok, wikik legitimációjának igazolása volt a központi kérdés (Tófalvy, 2017), mára már – függetlenül a platformtól – az online nyilvánosság terében a nem hiteles információk hitelestől való megkülönböztetése lett a legnagyobb kihívás.

A tömeges közösségimédia-használat a friss hírekkel kapcsolatos tájékozódást is befolyásolja. A közösségi média hírfolyamában a felhasználó ismerősei hírmeg-

osztásait, valamint az általa követett hírszolgáltató mikrotartalmainak dömpingjét találja. A szerkesztőségi kommunikáció, az egyéni önmegjelenítések és hírreflexiók mellett azonban virágkorukat élik a hírkommunikáció formai és narratív jellegzetességeit utánzó álhírek is a közösségi médián, amely a villámgyors terjedésnek rendkívüli módon kedvező felület.

A klikkvadász álhírszövegek a tabloid tartalmakra éhező felhasználókat a bulvársajtó módszereivel, szenzációhajhász főcímekkel, hatásvadász fotókkal és az információ visszatartásával nyerik meg. Veszekszki (2017) találóan „klikkfangos"-nak, tehát klikkelésre furfangosan ösztönzőnek nevezi az álhírterjedés kommunikációjának jellegzetességeit. A kattintások gyakran a tartalom megosztását is jelentik, amely a gyors terjedés és egyben további klikkelés, ezáltal a gazdasági haszon záloga is. A közösségi médiában terjed a politikai-közéleti álhír is. A hamis vagy csúsztatott információk terjedésének különösen manipulatív eszközei a photoshopolt képek és deepfake-videók, ugyanis ultrarealisztikus hatásukkal elhitetik a felhasználóval, hogy egy személy olyan helyen járt vagy olyat nyilatkozott, ami valós meggyőződésével ellentétes. Ezek a tartalmak politikai dezinformációs kampány eszközei is lehetnek (Veszelszky, 2021). Aczél (2017) rávilágított, hogy a közösségi média hírforrásként való értelmezése az információcsere ősi, közösségi modelljét idézi, ezért az álhírek vizsgálatára a netnográfiát tartja alkalmasnak, amely képes az álhírek születésének, terjedésének és társas-kulturális hatásának feltárására.

2. A 20. SZÁZADI AUDIOVIZUÁLIS NARRÁCIÓ METAMORFÓZISA A 21. SZÁZADBAN

Az ezredforduló filmes narrációinak új jellemzője, hogy az elbeszélés rejtvényszerűvé vált, a történet rekonstruálásához a nézőnek kreatívan logikai összefüggéseket kell keresnie a fragmentumok között. A tömegkultúra részét képező hollywoodi műfaji elbeszélési formákra jellemző lineáris felépítés helyett is egyre inkább a szerzői filmekre jellemző nonlineáris vagy elliptikus elbeszélési mód érvényesül. A puzzle-elbeszélésre jó példa a misztikus időutazásos krimisorozat, a *Dark* vagy Christopher Nolan filmjei.

Cameron (2012) moduláris narratívának nevezte azokat a komplex hollywoodi forgatókönyveket, amelyeknek az időkezelése nem a hagyományos lineáris mintázatot követi, hanem az időegységek modulokként variálódva szerepelnek a cselekményben, így az események elbeszélése nem időrendi, hanem egyéb logikai sorrendben jelenik meg. Az ilyen narráció szekvenciamodulokból épül föl, csakúgy, mint az ezredforduló nonlineáris filmi narrációinak az a típusa, amelyben a cselekmény egy fix pontból indul ki, ahonnan kezdődően különböző cselekményalternatívák jelennek meg az elbeszélésben (például Kieslowski *Véletlen* vagy Tykwer *A lé meg a Lola* című filmjében). Az elágazásos filmelbeszélés másik típusa az epizódonkénti alternatívák bemutatása (például Howitt *A nő kétszer* című filmje) (Bordwell, 2012). Az elágazásos elbeszélések sorozatokban is megjelennek, példa erre az HBO *A viszony (The Affair)* című sorozata.

Alexander (2011) a digitális narratívaalkotás új formáját a közösségi média és a gaming metszéspontjában helyezi el, és a modul fogalom helyett McCloud (1994) szekvenciafogalmát használja a digitális történetmondás természetének leírásakor, ugyanis szerinte a képregényekhez hasonlóan a digitális környezet elbeszélései is szekvenciális természetűek, hiszen időbeli fragmentumokból épülnek fel. Az elágazásos építkezést rugalmasan lehetővé tévő moduláris-szekvenciális narratív szerkezet, a puzzle-elbeszélés és a nézői interaktivitás lehetővé tétele alapjaiban átalakította a 20. század jellemző audiovizuális narrációit.

2.1. Interaktív televíziózás

A 2000-es évek elején bekövetkezett web 2.0-ás fordulat és a médiakonvergencia által teremtett konkurenciaverseny miatt a televíziónak is alkalmazkodnia kellett az új elvárásokhoz, és a nézők aktív bevonására kellett törekednie. A korábbi, egyirányú tömegkommunikáció műsorfolyamába a néző nem avatkozhatott bele, az interaktivitást csak a telekommunikációs eszközök bevonásával lehetett megvalósítani az internet elterjedése előtt. Ilyen műsorformátumok voltak a betelefonálós közéleti beszélgetős műsorok vagy az emelt díjas SMS-küldésre ösztönző tehetségkutató és teleshopműsorok.

Az első olyan narratívumra épülő televíziós műsor, amelyben a nézők betelefonálással beleszólhattak az adás tartalmába, a BBC gyerekeknek szóló *What's your story?* című műsora volt (Koltai, 2010). Hasonlóval kísérletezett Magyarországon Horvát János 1994-ben, akinek *Ön dönt!* című műsorát a magyar közmédia sugározta pénteken főműsoridőben. A formátum alapkoncepciója az volt, hogy a krimi és a melodráma határán mozgó televíziós elbeszélés fordulópontjain megjelent egy külső narrátor (Horvát János), aki a nézőket kérte meg, hogy szavazzanak arról, milyen döntést hozzanak a szereplők az adott helyzetben. Az ezredforduló első éveiben a nézői és televíziós interak(t)ciók erősen bulváros formái valósultak meg egy magyar kábelcsatornán, a Budapest Televízión. Anettka, a magáncsatorna arca az éjszakai műsorsávban félmeztelenül várta a nézők hívását, akik a műsorkészítők által betervezett módon obszcén telefonhívásokat intéztek a műsorvezetőhöz.

Az SMS-ek és telefonhívások mellett a nézők a web 2.0-ás fordulat óta mobiltelefonos alkalmazásokkal küldhetnek szavazatot kedvenc szereplőjükért egy-egy vetélkedőbe, reality vagy tehetségkutató show-ba, de részt vehetnek nyereményjátékokban is. Az alkalmazásokkal ezenkívül arra is lehetőség nyílik, hogy a nézők kifejezzék véleményüket közéleti kérdésekben egy-egy infotainment műsor kvázi-közvéleménykutatásában, és a reggeli műsorokban a text to screen-alkalmazással rövid üzeneteket tegyenek közzé a képernyő alsó sávjában (Koltai, 2010).

A digitalizáció elterjedésével az ezredfordulón a televíziózás a konvergencia és az interaktivitás segítségével tudott lépést tartani az új médiumokkal az interneten (Jenei, 2007). Gordillo (2020) úgy véli, hogy a médiakonvergencia és a második képernyő bevonása miatt már nemcsak a televíziós műfajok között mosódik el a

határ, hanem a fikciós és dokumentatív narratívumok, valamint a nyilvánosság és a magánszféra között is.

Nemcsak televíziós műsorok esetén, hanem játékfilmeknél is terjedő tendencia a néző interaktív bevonása. Bártfai (2011) az interaktív filmről mint az új évezred új elbeszélési technikájáról ír. A befogadó bevonása a cselekményvilág alakításába nem előzmény nélküli az elbeszélések történetében, ugyanis hasonló elven alapul a kalandjáték egy sajátos formája, amikor a befogadó egy dobókocka segítségével vagy tudatos választásával döntéseket hozhat a könyv vagy számítógépes játék cselekményének fontos fordulópontjain. Ugyanígy résztvevő lesz az interaktív filmelbeszélés nézőjéből is, aki az elbeszélés bizonyos pontjain aktívan beavatkozhat a cselekményvilágba.

A nézőt a cselekményvilág alakításába bevonó, interaktív elbeszélések moduljainak szervesen illeszkednie kell az elágazó szerkezetbe, ezért a fordulópontok folytatásaként olyan epizódalternatívákat kell létrehozni, amelyeknek a további fordulópontjai újabb epizódalternatívákat, és ezáltal eltérő befejezéseket rejtenek.

A nézők aktív bevonásának előfeltétele a médium, amely lehetővé teszi a cselekményszövés manipulálását. Az interaktivitás egyik lehetséges megvalósulása, amikor a felhasználók a videómegosztókon közzétett, epizodikusan egymáshoz kapcsolódó bejegyzésekhez a folytatással kapcsolatos megjegyzéseket fűznek hozzá, amelyeket a forgatókönyvírók figyelembe vesznek a következő epizód megírásakor. A másik lehetőség az, hogy a néző a videóba integrált gombra vagy feliratra kattintva választ cselekményelágazást az elbeszélés fordulópontjain. A Chad, Matt & Rob néven elhíresült alkotók 2008-tól kezdődően összesen öt interaktív elbeszélést tettek közzé a YouTube-on különböző műfajokban (Bártfai, 2011). Az egyes filmeket néhány perces epizódokra bontották, amelyek végén a néző előtt megjelenik a két választási irány integrált videó formájában.[12]

A nézőpontváltást is lehetővé tevő interaktív történetmesélést az HBO-nak sikerült megvalósítania az *HBO Voyeur* (2007) és az *HBO Imagine* (2009) projektben (Bártfai, 2011). Az HBO Voyeur projekt által egy New York-i lakóház nyolc családjának életébe nyerhetett betekintést a néző saját választása alapján. Az elbeszéléshez kapcsolódó tartalmak fiktív blogokon, közösségimédia-posztokban, honlapokon, az HBO televíziós csatornán, kép- és videómegosztón voltak elérhetőek. Az HBO Imagine projektben három amerikai nagyvárosban egy hatalmas kockát állítottak fel, amelynek négy oldalán egy történet cselekményverziói voltak láthatóak a különböző szereplők nézőpontjából. A néző a kocka éleihez állva akár két szereplő együttes nézőpontjából is nézhette ugyanazt a jelenetet egy időben. A teljes történet csak a kocka mind a négy oldalának megtekintésével vált rekonstruálhatóvá.[13] Az HBO honlapján az egérrel navigálva lehetett is változtatni a négy nézőpontot.[14] A két elmesélt történet egyike a későbbiekben más szereplőkkel és komplexebb mó-

[12] https://www.youtube.com/watch?v=W3lsu-r_xBw&list=PL359371BCEB574A6B

[13] https://www.youtube.com/watch?v=UWVeFt3IyoI

[14] https://www.nickgaul.com/hbo-imagine

don kifejtett, több epizódon keresztül elmesélt *The Affair* (*A viszony,* 2014-2019) volt. Az HBO Imagine másik, négy nézőpontból elmesélt története a *The Heist* címet kapta.[15] Ugyanúgy múzeumi rablástörténet jelenik meg interaktív formában a YouTube Originalön 2019-ben.[16] Az epizodikusan felépülő elágazásos elbeszélés a Chad, Matt & Rob szerzőtrió által bevezetett struktúrában jelenik meg: minden jelenet végén döntési helyzetbe kerül a néző, és annak a videónak a felugró ablakára kattint, amelyik jelenettel folytatni szeretné a cselekményt. A 61 epizódból álló show-játék-elbeszélésnek 31 lehetséges végkimenetele van. A néző bevonódását és ezáltal az interaktivitás intenzívebb élményét erősíti egy filmnyelvi trükk: a szubjektív kamera alkalmazása. A történet főszereplői a rablók, akiket egy híres amerikai YouTuber, Markiplier (Mark Fischbach) és maga a néző alakít. Érdekes megoldás, hogy Markiplier folyamatosan beszél a nézőhöz, a kamerába nézve virtuálisan kvázipárbeszédet alakítva ki vele. Az influenszer már korábban is közzétett hasonló stílusú interaktív vígjátékot.[17] Ilyen volt a 2017 februárjában, Valentin-napra időzített *A Date With Markiplier.*[18]

Az HBO a 2010-es évek végén a nézői interaktivitás megvalósítása érdekében a legújabb technológiai megoldások integrációjára törekedett. A nagy sikerű *Westworld* sorozat második évada után, 2018-ban piacra dobott egy játékot a 360i platformján, *Westworld: The Mase* néven.[19] A játékban a néző saját hangja segítségével választhatja ki a cseleményelemeket. A játékban 60 narratív útvonal járható be, és 32 féle halálnem jelenik meg benne.[20]

A Netflix kínálatában az interaktív történetek jelentik az új irányt, egyre több animációs és játékfilmnek jelenik meg az interaktív változata is, amelynek nonlineáris szekvenciái között a néző távirányítóval, játékkonzollal és okoseszközeivel is barangolhat. A szolgáltató először 2018-ban jelentkezett felnőtteknek szóló önálló interaktív elbeszéléssel, a híres *Fekete Tükör* (*Black Mirror*) sorozat önálló filmként elhíresült, leghosszabb epizódjával, az *Interaktív*val (*Bandersnatch*). Az elbeszélés húszféleképpen végződhet és hossza a néző választásaitól függően 40 és 90 perc között mozog. A döntések révén a néző morális dilemmákba helyezkedik filmnézés közben, és ha úgy érzi a folytatásból, hogy rosszul döntött, visszatérhet a korábbi döntési helyzethez (Pătrăşcanu, 2021). Abban az esetben, ha a néző nem dönt, a következő jelenetet véletlenszerűen választja ki a rendszer. A másik interaktív műsor a Netflixen Bear Grylls nyolcepizódos interaktív reality show-ja, a *Segíts Bear Gryllsnek* (*You vs Wild*).[21]

---

15 https://www.youtube.com/watch?v=VgJGIcbSM1o&t=37s
16 https://www.youtube.com/watch?v=9TjfkXmwbTs
17 https://thestoryfix.blog/2019/10/23/trailer-youtubes-first-interactive-series/
18 https://www.youtube.com/watch?v=yyU_1JD2wuA
19 https://www.360i.com/work/westworld-maze/index.html
20 https://www.dentsu.com/hu/hu/munkaink/case-studies-360i-hbo
21 https://www.netflix.com/hu/title/80227574

2.2. Narratív videójátékok

A videójátékok eltérő mértékben épülnek narratív sémára. Legkevésbé az úgynevezett alkalmi, mobileszközös, gyors feladatmegoldásra épülő játékokra jellemző a történetmesélés, leginkább pedig azokra a videójátékokra, amelyekben a játékosnak egy történet titkait kell megfejteni. A videójátékok többsége azonban e két véglet között helyezkedik el, és jellemző rájuk, hogy a narratív keretre épülnek a játékban teljesítendő feladatok.

Az ilyen típusú videójátékok tervezőcsapatának három fő feladata van: megtervezni a játék során feloldandó nem narratív elemeket (például szinteket, ajándékpontokat), létrehozni a narratív modulrendszert, amelynek dramaturgiai mérföldkövein megjelennek a kihívások, valamint a programozási logika megalkotása. A játékok forgatókönyvírói megalkotják a jelenetek kontextusát, környezetét, valamint elkészítik minden cselekményelágazáshoz a tömör és konzekvens logikájú párbeszédeket. A videójátékok storyboardja éppen ezért nem lineáris, hanem ágrajzhoz hasonlítható. A forgatókönyvírók kétségkívül legfontosabb feladata azonban a karakterek kidolgozása, mivel a központi szereplők, azaz a hős és ellenlábasa (protagonista és antagonista) a cselekmény mozgatórugói. Az ellenlábas lehet kontrollszemély, versenytárs, a gonosz megtestesítője vagy inkompetenciája miatt akadályt jelentő karakter. A videójátékok szereplőiben műfajtól függetlenül visszaköszönnek a jungi archetípusok, így minden játékban visszatérő karakter a bölcs öregember, a csaló, a szép leány/ifjú, a mágikus erejű csábító, az anya és a gyermek (Berger, 2020).

Már a videójáték kiválasztása során is döntéseket kell hoznia a játékosnak. A számítógépes játékokat lehet csoportosítani a hozzáférés, a játékosok száma alapján és műfaj alapján is. A hozzáférés több szinten, az előfizetéses vagy megvásárolt vs. ingyenes, a technológiai médiumhoz értő vs. nem értő, valamint az online vs. offline koordináták segítségével értelmezhető. A játékosok számát tekintve léteznek a *single player* és a *multiplayer* játékok. A műfajok különböző játékcélokhoz köthetőek, ez alapján beszélhetünk alapvetően stratégiai, szimulációs vagy kalandjátékokról. Az első videójátékok, amelyek történetmesélésen alapultak, a '90-es években kerültek piacra és a híres hollywoodi blockbustereket idézték. Az ezredfordulón tipikusan bűnügyi műfajok (jellemzően gengsztertörténetek), akciófilm vagy horror és thriller cselekményvezetését és hőstípusait tematizáló játékok készültek.

A játékokban a különböző pályák és feladatok teljesítésével történő előrelépés egyben az elbeszélésben történő előrejutást is jelenti. A videójátékok újabb generációjában azonban már a játékos alakítja a cselekményt. A moduláris felépítésű forgatókönyvben többféle útvonal és történetvégződés is végigjátszható. Tóth (2011) úgy véli, hogy a videójátékban a játékos által játszott szimulációs eseménylánc, tehát maga a játékmenet a cselekmény, amelyből a játékos rekonstruálja a mögöttes kerettörténetet. Pólya Tamás (2020) ezzel szemben a videójátékok narratív keretét játszótéri mászókához vagy akadálypályához hasonlítja, amely a játék feladványainak vázát alkotja. Érvelésében kiemeli, hogy a videójátékok esetén nem alakul ki a játékosban a narratívum által kiváltott olvasat, értelmezés, sokkal inkább a szimulá-

ciós interaktivitás jelenidejűségén és feladatközpontúságán van a hangsúly, amely az aktív befogadás helyett inkább a kontrolláló-manipuláló-alkotó részvételt feltételezi.

A narratív, interaktív videójátékokba történő belemerülést fokozza a hollywoodi filmelbeszélésre jellemző mise-en-scène elemek alkalmazása: a tökéletesen kidolgozott látványvilág, valamint az aláfestő zenék és háttérzajok összhangja. Az elmélyülés mellett a játékos figyelmi funkciói is aktiválódnak a játék közben, mivel folyamatos problémamegoldási helyzetekbe kerül, mindez együttesen flow-élményhez vezet (Pólya Tamás, 2019). A valós idejű online többszereplős játékmódban a játékélmény kiegészül társas interakciókkal, közös problémamegoldással.

A videójátékok külön csoportját képezik a 2010-es évek második felétől piacra kerülő, történetek rekonstruálására épülő egyszemélyes videójátékok. Ezekben a játékokban a műfaji filmek mise-en-scène elemei fedezhetőek fel. Filmnyelvi elemek és nondiegetikus háttérzene segíti a cselekmény értelmezését. A történetmesélő videójátékokban megjelennek a hollywoodi tömegfilmes műfaji konvenciók keverve a komplex, rejtvényszerű forgatókönyvekkel. A játéktervezők a választott műfaj narratív kliséihez igazítják a keretelbeszélést és a megjósolható epizódelemeket, azonban a váratlan eseményeket és a meglepetésszerű, csavaros fordulatokat is bele kell kalkulálniuk a játékélmény javítása miatt.

A történetmesélő videójátékok két csoportra oszthatóak az alapján, hogy a cselekményvilággal aktív interakcióban lévő játékos az egyik szereplő belső, szubjektív nézőpontját veszi fel, vagy külső voyeur-interaktorként hat az események alakulására. Az első esetben E/1-es nézőpontú az elbeszélés, a másodikban pedig E/3 vagy T/3 nézőpontú.

A Sam Barlow író és rendező alkotta fikciós krimijátékok, a *Her Story*[22] (2015) vagy a *telling l!es* (2019) alapkoncepciója, hogy a játékos nyomozóként adatbázisokban kutat tetszőleges sorrendben, és a fragmentumokból építi fel a gyilkosságok történetét. A játékos teljes mértékben kívülálló. A fragmentumok videórészletek, amelyekben a főszereplő párbeszédeiből csak a beszédpartnerek szövegei hallhatóak, tehát kizárólag a másik fél reakcióiból bontakozik ki a férfi jelleme és maga a történet. A játékos belemerülését a kutatási folyamat és a történetrekonstrukció biztosítja. A történetben való navigálás teljesen mentes mindenféle linearitástól, hiszen a virtuális adatbázisban a játékos maga keresgélhet kedve szerint. Az elbeszélés kauzalitásának és kronológiájának rekonstruálása azonban csak látszólag véletlenszerű, ugyanis azokhoz a sztorielemekhez, amelyek a történetiségben később következnek, az alkotó nem enged a játék elején hozzáférést. Az adatbázisban kulcsszavak alapján lehet keresni, ám a találatok száma limitált és nem minden keresőszó hozzáférhető.

Episztemikus, a történettel kapcsolatos rejtélyek megoldásán alapul számos E/1-ben játszható kaland-, thriller- vagy horrorjáték is. Ilyen például a *Tell Me Why* (2020), amelyben zárt ajtókat kell kinyitni egy házban, hogy a 10 évvel korábbi gyilkosság teljes története feltáruljon. A játékos történetrekonstrukcióját az ajtók

[22] https://www.youtube.com/watch?v=gaHw97l7-Lc

meghatározott sorrendben történő kinyitása és a főszereplő emlékbetörései segítik. Ezeknek az emlékeknek az egyik funkciója, hogy segítsenek az interaktor játékosnak a történet rekonstruálásában, ugyanakkor kulcsfontosságú információk hangzanak el bennük a következő ajtó kinyitásához – amely végső soron megint csak a múltbéli történet rekonstruálásához szükséges.

Hasonló felépítésű a *Call of the Sea* (2020) című, a 20. század elején játszódó E/1-ben játszható kalandjáték is, amelyben egy beteg nő nyomoz az expedícióban eltűnt férje után. A játékosnak a történettel kapcsolatos bonyolult rejtvényeket kell megoldania, valamint az elbeszélés végén fontos döntést kell meghoznia, amely alapján a történetnek kétféle végkimenetele is lehet. Egy családtag perspektívájába helyezkedhet a játékos a *What Remains of Edith Finch* (2017) című kalandjátékban is. A szereplők rokonok, és egy nagy házban található hagyaték alapján kell újrajátszani a régi eseményeket és a családtagok történeteit.

A rejtélyek megoldásán alapuló történetmesélő videójátékok nagy többsége számos elbeszélésvariációt rejt magában az epizódonként felbukkanó választási lehetőségeknek köszönhetően, amelyek lehetnek döntés- és szerencsealapúak, a horrorjátékokban pedig képességalapú határhelyzetek is előfordulhatnak (például amikor a játékosnak meg kell lapulnia egy sarokban és tilos megmozdítania a kontrollert). Különösen a thriller- vagy horroralapú videójátékokban jellemző az E/1-es nézőpontú elbeszélés, a játékos mindegyik karakterrel játszik felváltva. A *Man of Medan* (2019), a *Little Hope* (2020) vagy az *Until Dawn* (2015) című túlélőhorror-játékokban ikonikus, prediktív segítségelemek támogatják a játékost a döntéshelyzetekben, amelyek megjósolják az epizódok jó vagy rossz végkimenetelét (például a *Man of Medan*ban a képek a falon, az *Until Dawn*ban totemek, a *Little Hope*-ban levelek). A döntéshozó horroroknál gyakori a csavaros vég, és mivel többféle végkimenetel lehetséges, többször végig lehet játszani ezeket a játékokat.

Ennek ellenére a játékosok többségének mégsem a narratívum értelmezése az elsődleges a videójáték során, hanem a szimulációs interakciók. A videójáték ezért *ergodikus irodalom*nak tekinthető, mivel a puszta szemlélésnél több erőfeszítésre, bizonyos szabályok alapján a játékos saját procedurális-motoros hozzájárulására van szükség a befogadásához (Aarseth, 1997; vö. Pólya Tamás, 2020). A videójáték tehát „kibontatkoztatásra váró szövegkezdemény" (Pólya Tamás, 2020, p. 97). Mindez magyarázza azt is, hogy a videójátékok esetén bár fontos a keretelbeszélés, a játékosok figyelmüket nem a szöveg narratív elemeinek elemzésére, a szereplők motivációinak feltárására, a morális üzenetre, hanem a feladatmegoldásokra összpontosítják.

A videójátékokhoz kapcsolódó keresztmédia-jelenségek is egyre erőteljesebbek. Ilyen például az online játékközvetítés, amelyben egy játékos saját játékát szórakoztató-elemző módon kommentálja; az e-sport-bajnokságok közvetítései, amikor külső kommentátor elemzi a videójáték-verseny mérkőzéseit; és megjelentek azok a játékos youtuberek is, akik a játékok feladatainak a megoldását osztják meg a rajongóikkal. Az ingyenesen elérhető *Twitch* platform lehetővé teszi a játékok élő, hivatalos streamelését, míg a saját játékra reflektáló videók megosztása elsősorban a YouTube-on történik. A nagyobb kábelszolgáltatók kínálatában helyet kapott

egy fizetős gamer-televíziócsatorna is, amelyen híres streamerek játékát és e-sport-bajnokságokat közvetítenek.

3. TRANSZMÉDIA-TÖRTÉNETMESÉLÉS

A transzmédia-történetmesélés a média-, film- és videójátékipar, valamint a marketing és márkaépítés világában kialakult komplex narratív architektúra, melynek konvencióiban egyesül korunk részvételiségen alapuló médiakultúrája és a médiakonvergencia. Jenkins (2006) definíciója[23] szerint a transzmédia-történetmesélés az a folyamat, amely során egy fiktív elbeszélés elemei szisztematikusan többféle csatornán keresztül kerülnek nyilvánosságra, és ezeknek az összehangolt befogadásával valósul meg a szórakoztatás. Ahogy az elnevezés is mutatja, a médiumokon átívelő, különböző kifejezési formákban és többféle platformon kiterjesztett történetmesélésben minden médium a maga sajátos kifejezési formájával járul hozzá a kibontakozó történet egységesítéséhez és élvezetéhez. A transzmédia-történetmesélés olyan összetett elbeszéléskomplexum, amelyben egy nagyobb elbeszélést különböző médiafelületeken megjelenő elbeszéléselemek egészítenek ki. A terület egyik fő terminusa a központi elbeszélés, az *anyahajó* (*mother ship*) (Ryan, 2016).

A transzmédia-történetmesélés egyértelmű célja a célközönség elköteleződésének fenntartása, amelyet a cselekményvilág más aspektusból történő megvilágításán vagy kiegészítésén keresztül érnek el az alkotók. Minél több narratív transzmédia-kiegészítést fogyaszt a felhasználó, annál jobban el tud mélyülni az általa kedvelt cselekményvilágban. Ilyen transzmédia-kiegészítés lehet például a sorozatok világában a *spin-off* sorozat vagy a kiegészítő videójáték, amelyben az anyahajómű egyik mellékszereplője válik főszereplővé. Közismert transzmédia-kiegészítés a tehetségkutató műsorokhoz kapcsolódó közönségszavazás is, hiszen a versengés története csak a közönség véleménynyilvánítását követően válik befejezetté.

A fikciós cselekményvilág kiterjesztése, bár költséges vállalkozás, mégis jelentős profitot termel a cégeknek. Jacob (2021) a transzmédia-történetmesélés világán belül elkülönítette a hollywoodi szórakoztatóiparban franchise-rendszerben megvalósuló, elsősorban reklámcélú transzmedialitást (például a *Harry Potter*-filmek esetén), ugyanis a franchise-produktumok nem mindegyike tartja történetmeséléssel fenn a rajongói tábor elkötelezettségét (jellemző példái ennek a reklámtárgyak). Jenkins (2009a, 2009b; vö. McAdams, 2016) leszögezi, hogy a transzmédia-történetmesélést meg kell különböztetni az üzleti célú transzmédia-reklámozástól.

Felmerül tehát a kérdés, hogy mi nem transzmédia-történetmesélés. A transzmédia-történetmesélés nem tévesztendő össze ugyanannak a történetnek a különböző médiumokon történő keresztmediális (cross-media) megjelenítésével, ami-

[23] *„Transmedia storytelling represents a process where integral elements of a fiction get dispersed systematically across multiple delivery channel for the purpose of creating a unified and coordinated entertainment experience. Ideally each medium makes its own unique contribution to the unfolding of the story.”* (Jenkins, 2006.)

kor az alaptörténet ugyanúgy vagy minimális módosításokkal jelenik meg másik médiumon – ilyenek például a *Alkonyat*-könyvek megfilmesítései. Ezzel szemben a *Bosszúállók* már transzmédia-történetmesélésnek tekinthető, mert a film jelentős eltéréseket mutat az eredeti képregényhez képest, mivel új karakterek és cselekményszálak is feltűnnek benne, és egyéb médiumokon keresztül is megfigyelhető a cselekményvilág bővülése (Jin, 2020a).

Egy narratívum különböző platformokon történő megjelenítése tehát egyértelműen kizárható a transzmédia-történetmesélés kategóriájából, hiszen hiába a narratív struktúra, ha egy könyv e-book formában és nyomtatva is megjelenik, az olvasó akkor is pontosan ugyanazt az írást olvassa. Éppen ezért vitatott kérdés, hogy az adaptáció tekinthető-e egyáltalán transzmédia-történetmesélésnek. Jenkins (2010) szerint az adaptáció ugyannak a narratívumnak a más médiumon való megjelenítése és ilyen értelemben tartalomredundancia. Bár tény, hogy az adaptációk nem egészítik ki a cselekményvilágot újabb szereplőkkel és epizódokkal, és ilyen értelemben nem minősülnek transzmediális expanziónak, nem szabad azonban elfelejtenünk, hogy a fabula bár lehet azonos, de az elbeszélői forma, az adott médium adta reprezentációs adottságok más-más esztétikai élményt nyújthatnak a befogadóknak. A transzmédia-történetmesélés határait nehéz meghatározni, ugyanis több platform alkalmazása önmagában nem meríti ki a transzmédia-történetmesélést, amelynek lényege a központi narratívumban feltáruló cselekményvilág különböző médiumokon megvalósuló narratív kiterjesztése.

A transzmédia-történetmesélés – bár nem feltétlenül csak digitális felületeken érvényesülhet, de – képes arra, hogy a legújabb digitális platformokon és alkalmazásokon is megjelenjen, és a narratív reprezentáció alkalmazkodjon a médium reprezentációs kifejezési formáihoz. Az új médiumok többsége lehetővé teszi, hogy ne csak a befogadás és az egyéni értelmezés valósuljon meg, hanem a felhasználó aktívan részt vegyen a kiterjesztett cselekményvilág alakításában. A több médiumon keresztüli, történetmesélés során az egyes platformok a felhasználók részvételiségét is lehetővé teszik, így a befogadó interakcióival, beavatkozásaival megtörheti a fiktív kereteket, és az elbeszélés átível, kiterjed a résztvevő-befogadó világába is.

A transzmédia-történetmesélés meghatározásában a kiterjesztés kulcsfogalom, amelyhez újmédia-platform alkalmazása esetén hozzáadódnak a befogadói interakciókon keresztüli narratív transzformációk is. Az új médiumok kapcsán ugyanakkor figyelembe kell venni a történetek reprezentációs lehetőségeit is. Az újmédia-felületeken, különösen a közösségi médiában megjelenő narratív kiterjesztések, igazodva a platformok sajátosságaihoz és a felhasználói szokásokhoz, tömörítettek. Miller úgy véli, hogy a mindenből csipegető, gyorsan és könnyen hozzáférhető *snackkultúrá*nkban a régi és az új találkozásának eredményeként a digitális felületeken létrejövő minimális terjedelmű és tömörített elbeszélésű formátumok, narratív szilánkok a jellemzőek (Miller, 2007; vö. Jin, 2020a). Az információk és a kultúra fogyasztásának új habitusa ez: az emberek mobileszközön keresztül utazás vagy várakozás közben, rövid idő alatt fogadják be a töredékes mikronarratívumokat, vagy éppen reflektálnak azokra. Ilyen tömörített narratív fragmentum például egy film trailere.

A kiterjesztett transzmediális narratíva tehát megjelenhet sokféle platformon, sokféle reprezentációs formában. A részletesebb általános meghatározásban Jenkins (2009a, 2009b) hét alapelve szolgál segítségül (vö. McAdams, 2016), melyek közül a leginkább relevánsakat soroljuk fel.

Kiterjesztettség kontra mélyfúrás

Az ellentétpár a befogadás két dimenzióját jelenti. A transzmédia-történetmesélésre megoszthatóság és könnyen terjeszthetőség, ezáltal a horizontálisan, több médiumon szereplő tartalmak jellemzőek, míg a nem transzmédia-történetmesélésre a komplex és egyszeri narratíva mélyebb, mélyfúrásszerű kifejtése.

Folytonosság kontra sokszorosíthatóság

A transzmédia-történetmesélés jellemzője, hogy az anyahajó-elbeszélés cselekményvilága folytatódik. A folytonosság érzése a rajongók igazi jutalma, akik annál hitelesebbnek érzik a cselekményvilágot, minél erősebb megerősítést nyer a kiterjesztés által. A Marvel szuperhősei körül kialakított narratív folytonosság jó példája a legelkötelezettebb rajongók számára nyújtható transzmediális szórakoztatásnak. Azáltal, hogy az egyik elbeszélés egyes karakterei megjelennek egy másik elbeszélésben is, a cselekményvilág kitárul, folytatódik, komplexebbé válik, nem pedig megsokszorozódik. A folytonosság az anyahajó-elbeszélés cselekményuniverzumának a kiterjesztése, míg a sokszorosíthatóság inkább a lezárt elbeszélésű produktumok franchise-típusú transzmédia-reklámtevékenységére érvényes.

Szerialitás, sorozatelvűség

A transzmédia-történetmesélést Jenkins hiperbolikus sorozatnak tekinti, ugyanis bár szeriális rendszerben jelennek meg a narratív kiterjesztések, de ezek különböző, szétszórt médiarendszerekben találhatóak meg.

Performativitás

A transzmédia-történetmesélésben a rajongók aktívan hozzájárulnak a cselekményvilág kiterjesztéséhez azáltal, hogy vitafórumokat hoznak létre, mémeket gyártanak, ikonikus jeleneteket remixelnek, cosplayeseményeken vesznek részt. A rajongóknak köszönhetően egy anyahajó-történet végtelen számú transzformációja és kiegészítése megvalósulhat.

A jelenséghez mérten komplex definíció segítségével azonosíthatóvá válnak korunk eltérő volumenű transzmédiatörténetmesélés-világai. Az egyik legismertebb fikciós transzmédia-univerzum J. R. R. Tolkien *A Gyűrűk Ura* fantasyregényének filmadaptációja köré épült. Ahogyan a regény, úgy a filmtrilógia is az író korábbi művének, *A hobbit*nak a folytatása, így az előzménytörténet megfilmesítése adta magát a cselekményvilág kitágításához. A további kiterjesztés videójáték (*Middle-Earth: Shadow of Mordor*, 2014) formájában került forgalomba, amelyben a filmek pár mellékszereplőjének a történetét lehet végigjátszani. A videójáték cselekményvilága *A hobbit*-filmtrilógia és *A Gyűrűk Ura*-filmtrilógia közötti időben helyezkedik el. A transzmédia-történetmesélést franchise-rendszerű reklámtevékenység is erősí-

tette, valamint tematikus honlapok, kártyák, társasjátékok és képregények szolgálták a narratívum további bővítését. A befogadás módja és sorrendje tetszőleges lehet. Hasonló példa az *Ideglelés (The Blair Witch Project)* című horrorfilm három része (1999, 2000, 2016), majd a cselekményvilágot kiegészítő túlélőhorror-játék, a *Blair Witch* (2019). Az E/1-es perspektívájú játék az első film cselekménye után két évvel későbbre, 1994-be helyezi a játékost.

A high concept sorozatok mozaikszerűen építkező elbeszélési szerkezetüknek és a szeriális megjelenésnek köszönhetően évekig fenntartják a nézők érdeklődését. Korunk jellemző transzmédia-kiterjesztése az ikonikus sorozatokhoz gyártott spin-off sorozat, amelyben jellemzően az anyahajó-sorozat előzményeit mutatják be vagy az anyahajó-sorozat egyik érdekes mellékszereplője lesz a különálló történetű, de azonos cselekményvilágban játszódó sorozat főszereplője (például a *Totál szívás* [*Breaking Bad*] című sorozat spin-offja, a *Better Call Saul*). Érdekes példa a transzmédia-történetmesélésre *A szolgálólány meséje* című sorozat, ugyanis csak az első évad epizódjainak alapjául szolgált Margaret Atwood 1985-ben írt disztópikus regénye, a sorozat többi évada a cselekményvilág transzmediális kiterjesztésével jött létre. Az írónő megírta a regény folytatását, a *Testamentumok* (2019) története azonban eltér a sorozat további évadainak történetétől.

A *Lost* sorozat alkotói pedig olyan új fiktív karakterek alkotásával valósították meg a transzmédia-történetmesélést, akik sosem voltak láthatóak a sorozatban. Ezek a szereplők különböző platformokon adtak kiegészítő szegmenseket a sorozathoz: az egyik naplót írt, a másik pedig egy videójáték főszereplője volt. A cselekményvilágot ezenkívül 13 kiegészítő videóval is gazdagították az alkotók, amelyeket mobileszközre telepíthető alkalmazáson keresztül lehetett elérni (Scolari, 2013).

Megfigyelhetjük azt a jelenséget is, hogy az anyahajó-elbeszélés transzmediális kiegészítése web 2.0 platformon valósul meg. Ilyen Jane Austen *Büszkeség és balítélet* című regényének vlogbejegyzéseken keresztüli feldolgozása, a *The Lizzie Bennet Diaries.*[24] A rövid YouTube-videókhoz a nézők hozzáfűzhetik véleményüket, és – mivel a regény fontosabb szereplőinek közösségimédia-profilja is van – a rajongók chatelhetnek a karakterekkel (Heredia-Torres, 2020). Emellett előfordul az is, hogy maga az anyahajó-elbeszélés található web 2.0-ás felületen. A BBC 3 *#FindTheGirl* címmel transzmédiakampányt indított, hogy promotálja a *Thirteen* (2016) című öt epizódból álló online melodráma-sorozatot, amely egy 13 éven át fogva tartott nő meneküléséről szól. A sorozat sugárzásával párhuzamosan egy fiktív oknyomozó újságírónő bejegyzései jelentek meg a YouTube-on és a Twitteren, amelyekből kiderültek a nyomozás fontos részletei. A sorozat a nő menekülését mutatta be, és a bűncslekmény feltárása szempontjából fontos nyomok is az epizódokban voltak elrejtve. A nyomozásban a követők interaktív módon részt is vehettek, az újságírónő karaktere ugyanis a közösségimédia-felületeken válaszolt a hozzászólásokra, majd végül a „közösen végzett nyomozással" sikerült felgöngyölíteni, ki volt a tettes (McErlean, 2018).

---

[24] https://www.youtube.com/watch?v=KisuGP2lcPs

A transzmédia-történetmesélés nem csak fikciós cselekményvilág bemutatását teszi lehetővé. A televíziós műfajok, lépést tartva a médiakonvergencia felgyorsult tempójával, igyekeznek több platformon kiterjeszteni narratívájukat. Jellemzően a narratív struktúrával rendelkező hírműsorok, élő vetélkedők, sportműsorok esetében fordul elő, hogy kiegészítő információkhoz a nézők a második képernyőn keresztül juthatnak. A kiterjesztések elsősorban a közösségimédia-felületeken jelennek meg, lehetővé téve a néző interaktivitását. A csatornák saját közösségimédia-profiljukon közölnek részletesebb adatokat például egy hír- vagy sportműsorhoz kapcsolódóan, vagy a csatornák brandjéhez tartozó celebritás életeseményeibe engednek betekintést. A csatornákon kívül a szereplők (hírességek, közszereplők, médiaszemélyiségek) is létrehozhatják a maguk rajongói közösségimédia-profilját, és így fenntarthatják követőik figyelmét, akik a bejegyzések rendszeres követésével mindennapi életük részévé válnak. Nem ritka emellett, hogy a televíziós műsorokat nyomtatott periodikák (napilapok, bulvármagazinok, sportújságok) cikkjei egészítik ki további információkkal.

Transzmediális formában a mainstream médiakommunikációtól eltérő nonfikciós elbeszélések is kibontakozhatnak. A német *Deutsche Welle* és *ZDF* közösségimédia-felületein rendszeresen digitális történetekkel, rövid videódokumentációkkal, vodcastekkel egészíti ki híreit, dokumentumfilmjeit. A svéd *Aftonbladet* fotósa, Magnus Wennemann menekülő családok gyerkekeit fotózta, és sorozatának a *Where the children sleep* címet adta. Gyerekekről készített képeket, ahogy pályaudvarokon, erdőben alszanak, és a fotók alá pár mondatban leírta menekülésük történetét.[25] A *Reuters* a *Wider Image* elnevezésű blogján szöveg és képek formájában egészíti ki híreit személyes történetekkel. A *Refugee families European odyssey* bejegyzésben bemutatták egy menekülő család meghurcoltatásának és újraegyesítésének történetét,[26] míg a *Traces of migrants' unfinished journeys* bejegyzésben talált tárgyak nyomán tárult fel a tengerbe fulladt menekültek tragédiája (esküvői kép, mobiltelefon, nyaklánc).[27] A megfelelő higiéniai körülmények hiányára és tágabb értelemben a szegénységre hívta fel a figyelmet az *Around the world in 45 toilets* című transzmédia-bejegyzés, amely interaktív térkép és fotók segítségével 45 WC-t jelenített meg a világ minden tájáról.[28] A blog bejegyzéseinek célja, hogy ledöntsék olvasóik sztereotípiáit azzal, hogy eltérnek a tömegmédia napirend-kijelölő témáitól és domináns perspektíváitól.

A transzmédia-történetmesélés egy alműfaja lehet az *immerzív történetmesélés*, amely a fizikai térben befogadható elbeszéléshez VR-szemüvegen vagy QR-kódos linkeken keresztül kínál kiegészítő narratív elemeket. Az immerzív elnevezés arra utal, hogy a fizikai kereten belül jelenik meg a virtuális történetkiterjesztés – ilyen például egy múzeumi tematikus tárlat vagy egy városi séta kiegészítése (Pavlik & Bridges, 2013).

25 http://darbarnensover.aftonbladet.se/chapter/english-version/
26 http://widerimage.reuters.com/story/refugee-familys-european-odyssey
27 http://widerimage.reuters.com/story/traces-of-migrants-unfinished-journeys
28 http://widerimage.reuters.com/story/around-the-world-in-45-toilets?utm_source=Facebook

A távol-keleti médiavilág sajátos transzmédiatörténetmesélés-tradíciókkal rendelkezik. A japán *manga* rajzfilmadaptációja, az *anime* több évtizedes múltra tekint vissza. Dél-Korea megalkotta saját képregényműfajának, a *manhwá*nak az okoseszközökre tervezett változatát, a web és a cartoon szavak összevonásával *webtoon*nak keresztelt elbeszélést. A dél-koreai manhwaművészek alkotásai először saját honlapjukon jelentek meg a '90-es években. Az első webtoonok eleinte digitális történetek voltak, amelyekben az alkotók képregényrajzokkal mesélték el személyes történeteiket (Hancox, 2017; vö. Jin, 2020a). Az okostelefonok megjelenésével azonban egyre több olyan speciális webtoonportál látott napvilágot Dél-Koreában, amelyen újra a vizuális tartalmak kaptak főszerepet, és az alkotók visszaváltottak az audiovizuális formátumról a hagyományos, rajzolt képregényre. A webtoonfelületek jellemzője, hogy a képregények jelenetei nem lapozással érhetőek el, hanem scrollozható formában, egymás alatt helyezkednek el. A webtoonok népszerűsége visszavezethető a formátum praktikumára, mivel okostelefonnal elérhető, vizuálisan megjelenített, ingyenes mikronarratívumokról van szó, valamint a webtoonok sorozatelven, epizódonként kerülnek fel a platformra. A webtoonportálokon különböző műfajok alapján lehet válogatni a tartalmakat, azonban az összes műfaj közös tematikus jellemzője, hogy nagy részük kritikus a dél-koreai társadalommal szemben, valamint fanyar, de könnyed humor jellemzi a dialógusokat. A történetek gyakran szólnak olyan témákról, amelyekkel a fiatalok könnyen azonosulni tudnak: a webtoonok tipikus főszereplői a sokat gürcölő, kizsákmányolt dolgozók vagy a friss diplomás munkanélküliek (Jin, 2020b).

A webtoonok egyesítik a sorozatelvűséget, a keleti elbeszéléstechnikát és képregény-esztétikát. Dél-Koreában számos webtoonból gyártottak kiváló filmeket és videójátékokat. Ilyen például a *The Witch* című sorozat, amely a híres Kang Full webtoonja alapján készült. Az *Út a pokol felé* (*Hellbound*) című, a Netflixen elérhető társadalomkritikus fantasy-horror-akció-sorozat is az azonos című, szintén epizodikus formában elérhető webtoonelbeszélésen alapszik.[29]

A webtoon kiváló kiindulópont a dél-koreai sorozatok és filmek forgatókönyvíróinak, míg a gyártóknak költséghatékony megoldás, ugyanis könnyen áttekinthető formátuma és a kreatív narratív megoldások miatt alkalmas a befektetők meggyőzésére is. A költséghatékonyság a célcsoportok meghatározásában is tetten érhető, a webtoonplatformok ugyanis részletes adatokkal rendelkeznek a befogadók demográfiai adatairól és tartalomfogyasztási szokásairól.

A transzmédia-történetmesélés szempontjából érdekes kérdés, hogy a webtoon és annak megfilmesítése pusztán adaptáció, vagy transzmediális kiterjesztés-e. A webtoonhoz képest ugyan bővülhet karakterekkel és narratív elemekkel a film, valamint sorozat esetén a közönség kéréseinek figyelembevétele eltéréseket eredményezhet az elbeszélésben, Park és munkatársai (2020) ennek ellenére inkább az adaptáció, nem pedig a transzmédia-történetmesélés kategórájába sorolták a jelenséget (Park, Lee & Lee, 2020). Az állásfoglalás azért relativizálható, mert a webtoonok (és

[29] https://www.webtoons.com/en/thriller/hellbound/list?title_no=3598

a mangák) fragmentált, tömörített képregény-elbeszélésének mozgóképes megjelenítése ugyanannak a történetnek teljesen más dramaturgiai reprezentációját nyújtja.

A webtoonkonvenciók ezenkívül azért is relevánsak a transzmédia-történetmesélés szempontjából, mert a platformok támogatják a felhasználók részvételiségét, ugyanis lehetővé teszik, hogy a felhasználók különböző műfajokban készítsenek webtoonrészeket, és az influenszerekhez hasonlóan követői táborra tegyenek szert. A webtoonfelület összeköthető a legnépszerűbb közösségimédia-platformokkal, amelyek jelzik a követőknek, ha a felhasználó újabb epizódott tett közzé. A legtöbbször megtekintett webtoon alkotója jelentős összeget kereshet azzal, ha a megfelelő számú feliratkozó követi munkáját, és a legnagyobb sikerű webtoonokból nagyjátékfilmek és sorozatok készülnek.

A transzmédia-történetmesélés távol-keleti modelljének vizsgálata számos tanulsággal szolgálhat a nyugati transzmédia-történetmesélés gyakorlata számára. Steinberg (2020) a japán manga-anime világból kifejlődő intenzív transzmédia-történetmesélés jelenségeit vizsgálva megállapítja, hogy a transzmédia-történetmesélés négy alappillére: 1. a média; 2. a cselekményvilág; 3. a karakterek; és 4. az összeköttetés, folytonosság a világok között. Mindehhez azonban hozzáadódik a potenciális befogadók és rajongók közösségének összetartása is, tehát a transzmédia-történetmesélés további menedzsmentfeladatokat igényel, amelyek: 5. a közönség, a rajongók igényeinek figyelembevétele, az interakciók koordinálása; 6. az interfészek közötti mediálás; 7. a befogadók érdeklődésének valós idejű fenntartása a cselekményvilág iránt.

A transzmédia-történetmesélés egymással hierarchikus, de mégis komplementer kapcsolatban lévő elbeszéléseit és narratív fragmentumait komplex módon lehet csak megvizsgálni. Javanshir, Carroll és Millard (2020) összetett taxonómiát alakított ki, amely jelentős segítséget nyújthat a kutató számára a szerteágazó jelenség vizsgálatában. A transzmédia-történetfolyam elemzésének első lépése, hogy az egyes narratívumokkal kapcsolatban megvizsgáljuk, hogy a teljes elbeszélésről van-e szó, vagy annak csak egy részletéről vagy kiegészítéséről. A következő lépés a befogadó csatorna navigációs útvonalának feltárása: hogyan vezetnek egymáshoz a kiegészítő elemek (például linkek, közvetlen szóbeli utasítás, reklámok útján). Aztán megvizsgáljuk, hogy milyen mértékben van szükség az adott csatornán megjelenő narratívum kibontakoztatásához a felhasználó interaktív részvételére (interaktív a videójátékban, a menekülőszobában, de passzív a film vagy színdarab nézésekor), valamint hogy a befogadás szinkron vagy aszinkron idejű-e. Ezen aspektusok alapján definiálható a transzmédia-történet elmesélésének háromféle alapmódozata. Az egyik az, amikor egy fikciós történetuniverzumot több csatornán, több teljes elbeszélésben mutatnak be. Ebben az esetben a csatornák egymástól izoláltan vannak jelen (például: film 1, film 2, játék, könyv, színdarab). A másik módozat a bőröndszerkezet (*portmanteau*), amikor egyetlen történet elmesélése több csatornán zajlik, de a mikornarratívumok külön is értelmezhetőek (például: honlap 1, honlap 2, karakterek a Facebookon, YouTube-videó). A harmadik módozat, amikor az elbeszéléselemek különböző, egymásból leágazó csatornákon jelennek meg, és a

történet csakis ezeknek az együttes befogadásán keresztül válik érthetővé (például amikor egy applikáció kapcsolódik az egyik csatornához). A befogadás útvonalát tekintve a transzmediális narratívum lehet lineáris (egyik csatorna mutat a másikra, meghatározva az útvonalat), nonlineáris (a befogadó dönt az útvonalról) és kumulatív (a kettő keveréke).

A transzmédia-történetmesélés kutatásának másik lehetséges iránya, hogy befogadói oldalról vizsgálja meg, hogy a komplex felépítményben a közönség mit tekint anyahajó-elbeszélésnek, és hogyan fogadja be a narratív kiterjesztéseket. Jacob (2021) kutatásában azt vizsgálta, hogy három nagy hollywoodi fantasyvilág transzmédia-produktumai közül a német közönség (n=671) melyiket tartotta az anyahajó-, tehát az első narratívumnak a cselekményvilágban. A válaszokból kiderült, hogy a befogadók 88,77%-a először a filmmel találkozott, és azt tekinti anyahajó-elbeszélésnek, a film megtekintése után közvetlenül pedig az online tartalmak, wikik és honlapok következtek. A filmnézők majdnem fele a film megtekintése után elolvasta az eredeti könyvet is, míg a megkérdezettek harmada kipróbálta a cselekményvilágban folytatódó videójátékot, valamint további kapcsolódó filmeket, sorozatokat nézett meg. A legkevésbé népszerű a képregény formájú kiegészítés volt.

4. INTERAKTÍV DIGITÁLIS ELBESZÉLÉSEK

Az interaktív digitális elbeszélések a nézői interaktív döntéseket is lehetővé tévő irányított televíziós filmek és videójátékok. Ha az interaktív digitális történetmesélés kategóriáját tágan értelmeznénk, beletartozna minden olyan digitális felületen megjelenő narratívum, amely a közönség interaktivitását lehetővé teszi. Ez a megközelítés tévútra vinne bennünket, mivel a közösségi média és a tartalommegosztó portálok mikronarratívumait, valamint a felhasználók különböző digitális felületein végzett egyéni vagy kollaboratív alkotási folyamatait is ebben a fejezetben kellene tárgyalnunk, ami lehetetlen vállalkozás lenne. A terület kutatói számos definíciós és terminológiai kihívással találják magukat szemben, mivel a média- és filmelmélet, a narratológia és a kognitív pszichológia fogalmi hátterével és kutatási módszereivel is megközelíthetőek az interaktív elbeszélésformák tervezésével és hatásával kapcsolatos vizsgálatok.

Interaktív digitális történetmesélés helyett az interaktív digitális elbeszéléseket tanulmányozzuk, tehát a folyamat helyett a felhasználói manipulációt is támogató narratív produktumokat, az interaktív televízióműsorokat és az interaktív narratív videójátékokat. Olyan elbeszélési formák ezek, amelyekben a közönség aktívan alakítja az epizódok sorrendjét, azok között nonlineáris módon navigál. Murray (2018) az interaktív digitális elbeszélések legfontosabb megkülönböztető jellemzőjének a dramaturgiát befolyásoló ágenciát tartja. Az ágencia nem másé, mint a 21. század összetett műveleteket végző befogadójáé, aki kukkoló voyeur, felhasználó, résztvevő és manipuláló személy egyben. Az ezredforduló folyton dialógusban lévő, cselekvő befogadóját *interaktor*nak nevezzük. Az interaktor ágenciája az afelett érzett öröm,

hogy az interfész (amely lehet számítógép és televízió is) dinamikusan reagál részvételi magatartására, mivel részt vehet a cselekmény alakításában.

Az interaktív digitális elbeszélések (Interactive Digital Narratives, IDN) egy történetet opcionális útvonalakon keresztül mesélnek el, amelyeken a történet kezdetétől a végéig számtalan cselekményvariáció megvalósulhat az interaktor döntéseinek köszönhetően.

> *„Az interaktív digitális elbeszélés olyan digitális médiában megvalósuló kifejezési forma, amely tartalmazza a számítógépes rendszerben megvalósuló lehetséges elbeszélések prototörténetét, és amelyet egy olyan folyamat révén élhetünk át, amelyben a résztvevők befolyásolják az elbeszélés kibontakozását, és a rendszerben létrejövő narratív reprezentációt."* (Koenitz, Di Pastena, Jansen, Lint & Moss, 2018, p. 108)

A szerzők szerint ez a definíció magában hordozza, hogy 1. az interaktív digitális narratívum szerzőjének/forgatókönyvírójának dinamikusan alakítható rendszert kell létrehoznia a tervezési szakaszban; 2. a közönségnek hatása van a narratíva menetére azáltal, hogy kapcsolatba lép ezzel a rendszerrel; 3. az IDN olyan digitális háttérelemek jelenlétét igényli, amelyek lehetővé teszik a történetmesélés alternatív, elágazásos felépítésének a megvalósítását. A kalandjátékkönyvekhez hasonló, komplex és dinamikusan változó elbeszélésszerkezet esetén nem feltétlenül az elbeszélés linearitása vagy nonlinearitása a kardinális kérdés. Murray (2018) *multiszekvenciális*nak nevezte ezeket a produktumokat, utalva azok moduláris felépítésére.

Az interaktív digitális narratíva kutatásával az ezredfordulón kezdtek foglalkozni. Először 1999-ben tartottak szimpóziumot a mesterséges intelligencia narratívstruktúra-alkotási lehetőségeiről, majd évente nemzetközi vándorkonferenciát rendeztek az interaktív digitális történetmesélésről (International Conference on Interactive Digital Storytelling = ICIDS) (Young, 2018). A 2018 óta működő, nemzetközi egyesület, az ARDIN (Association in Research in Digital Interactive Narratives) célja, hogy minden interaktív digitális elbeszélési forma kutatását támogassa, legyen az interaktív dokumentum- vagy játékfilm, videójáték, kiterjesztett vagy virtuális valóságban megjelenő narratívum, vagy akár a transzmédia-történetmesélés bármely interaktivitást támogató reprezentációja.

A napjainkban természetesnek számító interaktív digitális elbeszélések narratív és technológiai konvencióinak kialakulásához több évtized vezetett. Az internet feltalálása és elterjedése előtt is volt példa olyan számítógépes elbeszélés létrehozására, amely a felhasználó interakciójának megfelelően reagált. Murray az első interaktív, számítógép segítségével megvalósuló elbeszélésnek Joseph Weizenbaum programját, *Elisá*t, az automata pszichoterapeutát tekinti 1966-ból, amely a mai chatbotok korai példája. A '70-es években a *Dungeons & Dragons* szerepjáték és a mesterséges intelligencia (AI) egyesítésével az MIT kutatói megalkották az első interaktív fikciós számítógépes játékot, a *Zork*ot, amelynek három verziója vált elérhetővé személyi számítógépeken a '80-as években. A 2000-es években jelent meg a szintén szerepjátékelven működő *Divine Divinity*, a *Divinity* játéksorozat első játéka.

Az interaktív digitális elbeszélések elágazásos szerkezete tekintetében Murray fontos előzménynek a hipertextualitást tarja, amelyet még a *world wide web* elterjedése előtt fejlesztettek oktatási célokra. 1987-ben került piacra a *Storyspace* szoftver, amely alkalmas volt a hipertextuális elágazások szerkesztésére, az asszociatív gondolkodás és történetmesélés megjelenítésére. A fordulópont az interaktív digitális elbeszélések létrejöttében azonban az ezredfordulón következett be, amikor már természetes volt a szövegek hipertextualitása az interneten, és a számítógépes játékok új generációja került piacra. A szimulációs, valamint a nyerésre/vesztésre predesztináló egyéni játékok mellett megjelent a *The Sims,* amelyben a játékos létrehozhatott olyan virtuális emberi közösségeket, amelynek tagjai egymással különböző interakciókba kerültek. A játékos emellett külső és belső tulajdonságokkal tudta felruházni a szereplőket, továbbá különböző szituációkat, életkörülményeket generálhatott számukra. A játék nóvuma az volt, hogy a játékos aktívan alakíthatta a játékmenetet, nem pedig a játékkészítők szándékai szerinti útvonalakon ment végig. Szintén nagy áttörést jelentett az interaktív történetek felé vezető úton a *Façade* játék is, amelyben a játékos párbeszédet folytathatott a játék szereplőivel, akik meghívták a játékost magukhoz, a játék cselekményvilágába, és a vendégségben megvalósuló dialógusokat a játékos alakíthatta. Mivel a mesterséges intelligencia által generált válaszoknak köszönhetően számtalan módon alakulhatott a párbeszéd, ezáltal a játékos képes volt a fikciós elbeszélést (a pár kapcsolatának a történetét) is befolyásolni. Ezekben a játékokban élhette meg először a játékos az ágenciát, azt, hogy ő a játék aktív irányítója (Murray, 2018).

Napjainkban, a médiakonvergencia világában természetes a felhasználó interaktív magatartása, és az is, hogy a képernyő másik oldalán ülő személyt többé már nem felhasználónak vagy befogadónak, hanem interaktornak nevezzük, mivel ő az, aki befogadja, átéli, és döntések meghozásával és procedurális beavatkozással egyben alakítja is a történetet. A digitális interaktív narratívumok legnagyobb csoportját a narratív videójátékok alkotják, de az interaktív televíziózás fikciós és nem fikciós elbeszéléseinek száma is egyre nő.

Minden olyan történetmesélést interaktív digitális történetmesélésnek nevezünk médiumtól függetlenül, amelyben a tervezői csapat által alkotott produktum (játék vagy televíziós műsor) történetének felfejtését a befogadó interakcióival irányítja. Az ilyen elbeszélések magukban rejthetnek nemlineáris cselekményvezetést, valamint többféle szüzsévariációt is, amely az interaktort többszöri befogadásra sarkallja. További jellemzője az interaktív digitális történetmesélésnek, hogy a hagyományos történetmeséléssel szemben, ahol a történet ideje és a befogadás ideje kettéválik, az interaktív történetmesélés esetén ez a kettő egybeesik, különösen, ha az interaktor E/1-es perspektívából ágensként vesz részt a folyamatban. Az interaktor döntéseivel irányítja az események alakulását, és bár megvan a szabad választás lehetősége, azonban a döntési helyzetekre nem mindegyik interaktív elbeszélés ad annyi időt, amennyire az interaktornak valójában szüksége lenne.

A videójátékokban megjelenő narratív struktúrák különbözőek lehetnek. *Emergens narratívá*nak nevezzük, amikor a játék csak a történetmesélés hátteréül szolgáló

kereteket biztosítja, a történetet és annak epizódjait a játékos alakítja ki játék közben (például *The Sims*). Eladhari (2018) az emergens narratívájú játékok kategóriájában a történetmesélés négy rétegét különbözteti meg. Az alapszinten a kódolt, mesterséges intelligencia vezérelte digitális keretrendszer áll, a második szinten a háttértörténet kerete található, a harmadik a játékos és a játék diskurzusának szintje, míg a negyedik a játékos történetrekonstrukciós szintje, amely a visszamesélésben ölt testet. A jól sikerült játéktervezés ténye akkor nyer igazolást, ha az interaktor el tudja mesélni a játék történetének legfontosabb momentumait (Sych, 2020).

Narratológiai szempontból további kérdés vetődik fel, ha az interaktív digitális narratívum 360°-os videókkal egészül ki, ugyanis a hagyományos mozgóképek szekvenciális tér-idő kezelése helyett a virtuális valóság folyamatos jelen idejében és egy sokirányú térben találja magát az interaktor rendezői irányítás nélkül (Fearghail, Ozcinar, Knorr & Smolic, 2018). Ezekben a narratív univerzumokban a timeline helyett spaceline-on foglalnak helyet a narratívum egységei. A hagyományos filmelbeszélés vágóképeiből, jeleneteiből és szekvenciáiból kilépve a néző maga dönti el, hogy melyik jelenetet nézze épp, valamint milyen szögből szemlélje az eseményeket. A VR-on vagy AR-on keresztüli történetbefogadás során előfordulhat tehát, hogy a szabad nézőpontváltoztatás miatt a néző kimaradhat a történet szempontjából kardinális momentumokból (Rothe & Hussmann, 2019). Kihívást jelent az interaktor számára még az is, hogy a VR világában bemutatott film tempója érzékelhetetlenné válik a közönség számára, és az orientációs problémák kiszakítják a filmélményből a nézőt (Dowling, Fearghail, Smolic & Knorr, 2018). Megkérdőjelezhető az is, hogy valódi interaktivitásnak tekinthetjük-e azt, hogy a játékos/résztvevő oda néz, ahová akar. A legújabb játékokban a készítők elérhetetlenné teszik azokat a sztorielemeket, amelyeknek még nem jött el az idejük, így a játékos mégsem korlátlanul és sorrendtől függetlenül jut hozzá a fontos epizódokhoz.

A narratív játékok informatikai környezete folyamatosan fejlődik, és a hozzáférésnek jelentős anyagi vonzata lehet. Azonban az interaktív történetmesélés megjelent a videostreaming-szolgáltatások között is. Kérdés, hogy konkurenciát jelentenek-e ezek a műsorok a történetmesélő videójátékoknak. Kolhoff és Nack (2019) az interaktor lelkesedését (engagement) és észlelt ágenciáját vizsgálta a *Netflix Black Mirror* sorozatának egyetlen interaktív epizódja, a *Bandersnatch* kapcsán. Megállapították, hogy a nézők (n=169) eleinte kíváncsiak és lelkesek voltak, azonban a korlátozott döntések és azok nem feltétlenül logikus következményei miatt csak kevéssé érezték magukat ágensnek, irányítónak az elbeszélésben.

A folyamatos technológiai innovációknak köszönhetően már nemcsak a számítógépes játékok és a televíziós elbeszélések világában jelenik meg az interaktív történetmesélés, hanem kulturális és oktatási intézményekben is. A technológia bevonása és a befogadó interaktivitása nagyon sokféleképpen ölthet testet. A valós térben megvalósuló történetmesélés digitális eszközökkel és interaktivitással történő megvalósítására jó példa az a színházi előadás, amelyben a narratívát a nézők egy általuk korlátozottan irányítható adatgenerátor (Data Generator Engine)

segítségével manipulálták, és a színészek improvizációval alakították történetté az adathalmazt (Green, Holmquist & Gibson, 2020).

A kulturális örökséget reprezentáló múzeumi műtárgyak többszempontú vizsgálatát és játékos interakciókon keresztüli megismerését is lehetővé teszi az interaktív történetmesélés bevonása. A korabeli használati eszközök ma már olyan műtárgyak, amelyeknek a funkciói nem egyértelműek a látogató számára. Azonban izgalmas múzeumpedagógiai *edutainment*élmény alakítható ki, ha a látogató közös narratíva szereplőjévé válik és problémamegoldásban vesz részt. Az élményt fokozza, ha a valós térben és időben játszódó szerepjátékot külső technlógiák bevonásával, mint a VR vagy a mobileszközös AR, egészítik ki a muzeológusok (Alinam, Ciotoli, Koceva & Torre, 2020).

A videójátékok esetén is előfordulhat, hogy az interakciók nem csak digitális interfészeken keresztül valósulnak meg. Echeverri és Wei (2020) *Letters to José* elnevezésű hibrid interaktív történetének alapja két kolumbiai fivér levelezése, amely fragmentáltan mutat be hat hónapnyi életeseményt 1948 és 1957 között. A tervezők az elbeszélés döntéshelyzeteihez artefaktumokat, tárgyakat rendeltek, amelyek digitális és fizikális formában is megjelentek. A tárgyak némelyike a cselekményvilághoz tartozó diegetikus eszköz volt, más tárgyak transzdiegetikus módon összekötötték az interaktor reális világát és a cselekményvilágot, és voltak a cselekményvilágon kívüli, extradiegetikus tárgyak is. A mikrokontrollerekkel ellátott fizikai tárgyak segítségével az interaktor rejtett családi történeteket tárhatott fel.

Az interaktív történetek alkotása az oktatásban is megjelent. *Authoring tool*nak nevezünk minden olyan szoftvert, amelynek segítségével interaktív digitális elbeszélést lehet készíteni. Ezek az alkalmazások nem programozóknak készültek, hanem olyan hétköznapi felhasználóknak, akik elbeszélésüket hipertextuális és moduláris formában szeretnék megjeleníteni. A *Storyspace*-hez hasonlóan az interaktív történetmesélés elágazásos struktúráját támogatja a *Twine* platform is.[30] Kooperatív puzzle-módszerrel, kis csoportokban készítettek interaktív forgatókönyveket középiskolások, akik négyfős csoportokban dolgozták ki a modulokból álló forgatókönyvet, majd a program segítségével közösen alkották meg az elágazásos elbeszélést (Mott, Taylor, Lee, Rowe, Saleh, Glazewski, Hmelo-Silver & Lester, 2019). Egy másik kísérletben 9–11 éves tanulók programoztak *Scratch*csel interaktív digitális történeteket. Az animálás során a tanulók a karakter mozgatásán kívül a narrátori szövegpanelt és a „kérdezd meg a közönséget" panelt is sikerrel beépítették[31] (Smith, Mott, Taylor, Hubbard-Cheuoua, Minogue, Oliver & Ringstaff, 2020). A legkisebbek, azaz az óvodások és kisiskolások számára a *Mobeybou* keretrendszer biztosítja az interaktív digitális történetmesélés elkészítését,[32] akik történetkockákat raknak egymás után ok-okozati rendben egy elektronikus asztalra, és ezzel párhuzamosan a képernyőn követhetik a cselekmény alakulását, valamint azt, hogyan manipulálják

[30] https://twinery.org/

[31] http://projects.intellimedia.ncsu.edu/infusecs/

[32] https://mobeybou.com/

az elbeszélést a kockák átrendezésével. A szoftver tartalmaz egy prototípus-történetet, de a narratív elemeket, az epizódokat és a cselekmény elágazásait a gyerekek alkotják meg. Mindegyik kockaszettben van két protagonista, egy antagonista, egy állat, egy táj, egy hangszer és egy varázserővel bíró tárgy, ezenkívül ötféle időjárás, különböző atmoszférák és háttérzajok közül lehet választani (Sylla & Gil, 2020).

Dacára a hibrid környezetekkel folytatott kísérleteknek, az interaktív digitális elbeszélésekkel kapcsolatos kutatások nagy része a képernyőalapú, algoritmusvezérelt narratív struktúrák tervezési mechanizmusaira fókuszál. Az interaktor kattintására a programnak interakciókkal, válaszepizódokkal kell szolgálnia, ezért kiemelten fontosak azok a hatásvizsgálatok, amelyek az interaktorok motivációjának, elköteleződésének, elégedettségének, valamint a játék élvezetének feltárására irányulnak. Mivel az interaktív digitális narratívumok tervezéséhez elengedhetetlen a felhasználói élmény ismerete, a kutatások is elsősorban az interaktorra gyakorolt hatást vizsgálják.

Revi, Millard és Liverton (2020) szisztematikus szakirodalmi áttekintésében 20 olyan empirikus kutatás eredményeit összegezte, amely tárgya a felhasználók interaktív digitális történetbefogadása volt. A kutatások mindegyikéből kiderült, hogy az ágencia érzését erősíti, ha az interaktor érzi, hogy azt tehet, amit akar, autonóm döntéseket hozhat, valamint ha látja, hogy döntései, tettei hatással vannak a cselekmény alakulására. Az ágenciaélményt tovább erősíti, ha az interaktor azt tapasztalja, hogy döntései egyediek, és ezáltal a cselekmény is perszonalizált. A *kogníció* kategória legfontosabb komponensei, hogy az interaktor logikusnak érzi-e az események alakulását és konzisztensek látja-e a szereplők viselkedését, valamint hogy az absztrakció vagy a többértelműség mennyiben befolyásolja a cselekmény követhetőségét. A kutatások jelentős része azt tekintette jól felépített interaktív elbeszélésnek, amelynek a történetét a játékos képes rekonstruálni. Az észlelt realizmus, a valósághűség is fontos szempont, mert az interaktornak hitelesnek kell éreznie a cselekményvilágot. A *belemerülés* érzése összefüggésbe hozható a játékjelenlét élményével, amikor az interaktor azt érzi, hogy ő is a cselekményvilág részévé vált. Az immerzió érzését az összpontosítás és az azonosulás mértéke is befolyásolja. A belemerülés élményéhez a folytonosságot kell átélnie az interaktornak, és a belemerülés-élményt az is befolyásolja, hogy esztétikusnak találja-e a környezetet az interaktor. A játék *dramaturgiá*ja, narratív elágazási rendszere is rendkívül fontos, ugyanis a megfelelő élmény eléréséhez a témáknak variálhatónak, újszerűnek, relevánsnak kell lenniük. A jól összeállított dramaturgia az interaktor kíváncsiságát folyamatosan fenntartja, amihez jelentősen hozzájárul, hogyan végződik a játék, és hogy milyen feszültségkeltő elemek vannak benne. Az interaktor elköteleződését rendkívüli mértékben befolyásolja a *jutalmazás,* amely akkor megfelelő, ha az interaktornak az a benyomása, hogy megérte befektetni az energiáját, és játék közben készségei, képességei javultak. A kutatások összegzéséből az is kiderült, hogy az interaktorokat a befejezés, a teljesítmény vagy az előrelépés jutalma *motiválja* leginkább.

Az interaktív digitális elbeszélések vizsgálata még kialakulóban lévő, formálódó terület. Koenitz és Palosaari Elohari (2019) öt problématerületet fogalmaz meg

az interaktív digitális elbeszélések kutatásával kapcsolatban. Az első, hogy nem alakultak ki a terület saját elemzési módszerei, a másik a szakkifejezések területén található babiloni zűrzavar, a harmadik az amnézia, a korábbi tapasztalatokra való emlékezés hiánya. Bár a British Library már elkezdte a webfelületek archiválását,[33] az interaktív digitális elbeszélések archiválása még várat magára. Koenitz és Palosaari Elohari a túl gyorsan átalakuló technológiai környezetet tartja a legproblémásabbnak. Az újabb és újabb eszközök és platformok használatának megtanulása sziszifuszi munkává gerjeszti az interaktív történetek alkotását és befogadását is. Az eszköznek más a technológiai felépítése, ami gyakran inkompatibilitást okoz, valamint ahhoz vezet, hogy egyes technológiákat csak egy szűk kör tud használni. A terület még dinamikusabb fejlődéséhez a praktikus és egyszerűen terjeszthető formátumokhoz kell alkalmazkodni.

5. ADATVEZÉRELT TÖRTÉNETMESÉLÉS

Az adatok vizualizációja mint kutatási-fejlesztési terület az ezredforduló idején a digitalizáció térnyerésével és az internet, majd később a mobiltechnológia terjedésével hatalmas lendületet vett. A felhasználók online tevékenységeinek logolt adatai hasznos információt jelentenek további technológiai, üzleti vagy akár orvostudományi innovációk tervezéséhez, vagy akár kulturális-politikai lépések előkészítéséhez. A big data-korszak elhozta az online tevékenységekből generálható nagy méretű adatállományokhoz való hozzáférést és azok feldolgozását, az adatmenedzsment a mesterséges intelligencia algoritmusaival és data scientist informatikusok bevonásával zajlik. Az óriási, akár több forrásból is érkező adathalmaz komplex összefüggések feltárását is lehetővé teszi, amelynek a megjelenítéséhez perspektívaváltásra van szükség az adatvizualizációban.

A szoftvercégek próbálnak alkalmazkodni célközönségük tartalomfogyasztási szokásaihoz, és igazodnak korunk médiakörnyezetéhez is. A korábban lineárisan, diasorral (például *Microsoft PowerPoint*-prezentációval) bemutatott kutatási eredmények mellett helyet kaptak a nonlineáris befogadást is lehetővé tévő, új alkalmazások. Az egyik csoportba a szabad térbeli mozgást szimuláló, hálózatos kapcsolatokat is megjelenítő alkalmazások (például a *Prezi*) tartoznak, míg a másikba azok a dashboardok és infografikák, amelyek egyetlen statikus felületen sűrítenek össze komplex adatösszefüggéseket (például *Tableau*, *Canva*). Az új típusú virtuális vásznak adatmegjelenítései között a felhasználó tetszőleges útvonalon, saját logikája alapján barangolhat. Ugyanakkor a célközönség számára már természetes interaktív felhasználói magatartáshoz is alkalmazkodtak a cégek, és a 2010-es évek második felétől az adatelemzések statikus bemutatását egyre inkább felváltják olyan prezentációk, amelyek a befogadók interaktivitásának köszönhetően dinamikus nézetváltást is lehetővé tesznek.

---

[33] https://www.webarchive.org.uk/en/ukwa/collection

Az üzleti életben és az újságírás világában a hatékony adatközlés új trendje *az adatvezérelt történetmesélés* (Data Storytelling vagy Data-Driven Storytelling = DDS). A történetalapú kommunikáció az üzleti kommunikációban korábban elsősorban a marketingtevékenységekhez kapcsolódott a márkaépítés részeként. A 21. század első évtizedeiben azonban megjelent a technológiai fejlődés kényszerére és lehetőségeire egyaránt visszavezethető irányzat, hogy az adatok értelmezéséhez és az adatelemzések kommunikálásához a vizualizációt és a narratív keretet hívják a kutatók segítségül.

A kommunikáció grafikai vizualizáció és narratív struktúra segítségével valósul meg, ami lehetővé teszi a hatalmas adatállományok komplex összefüggéseinek bemutatását, mivel az adatokat kontextusban és egymáshoz való viszonyukban is megjeleníti. Az adatösszefüggések narratív keretben történő, sűrített reprezentációja korunk komplex vizualizációja, az *adatvezérelt történet*. A lényegre törő, letisztult és figyelemfelkeltő vizualizációk a keretnarratíva szempontjából a leglényegesebb adatösszefüggéseket mutatják be. Az ilyen adatábrázolás lehetővé teszi nagy mennyiségű adat észszerű és befogadható bemutatását, valamint az összefüggések és mintázatok vizuális kiemelését.

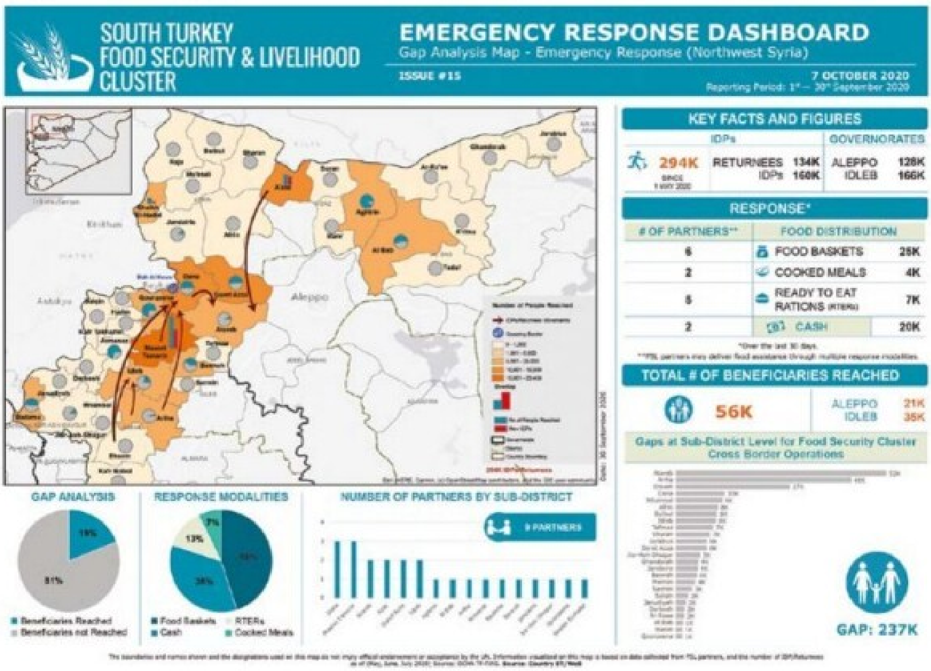
Bruner (1986) megkülönböztette a gondolkodás argumentatív-logikai és narratív formáját, az adatvezérelt történetmesélés megközelítése azonban épp hogy egyesíti az érvelésen alapuló tudományos és a motivációkat, az indítékokat is bemutató narratív megismerést. Az adatok narratív strukturálása ugyanakkor Manovich (2001) elméletét, azaz az adatbázisok és a narratíva különállásának elvét is feloldja. Az adatvezérelt történetmesélésben a narratív keret alkalmazása lehetővé teszi a probléma indoklásának az adatok közötti kapcsolatok változatos adatvizualizációkban történő bemutatását. A vizualizáció és a narratívum együttesen teremt kontextust, és világos tájékoztatást ad az elemzés összefüggéseiről, ugyanis egy felületen egyszerre egy nagy adatkorpusz sokszempontú elemzése is megjeleníthető.

A narratív adatmegjelenítés hatékonyságát Sejal (2019) azzal magyarázza, hogy a száraznak, unalmasnak tartott adathalmazok nem önmagukban jelennek meg, hanem a célközönség a történetmesélés segítségével megismeri az előzményeket és a következményeket is. A többnyire bonyolult összefüggések kifejtésében és megvilágításában az elbeszélői keret fogódzót nyújt a befogadónak, és ezáltal könnyebben előidézhetővé teszi az adatok által kirajzolt logikai összefüggéseket. Az adatelemzés célja ugyanakkor a befogadók meggyőzése, cselekvésre ösztönzése, ami hatékonyabb történetbe ágyazva, mert az az érzelmi azonosulást megkönnyíti. A lineáris narratív szerkezet megvilágítja a kutatási kérdést, kiemeli az adatok mintázatát, és a végső konklúziót is segít kialakítani.

Az adatokkal és azok elemzésével kapcsolatos hatékony kommunikáció titka a narratív struktúrába ágyazottság mellett a letisztult vizuális felület. Adatsorok, változók összefüggéseinek, adathalmazok összehasonlításának ábrázolására a különböző táblázatok, grafikonok, diagramok, függvények, klaszterek, térképek és idővonalak szolgálnak. Ezeket a grafikai eszközöket alkalmazza az adatvezérelt történetmesélés is, úgy a statikus, mint a dinamikus, interaktivitást lehetővé tévő változataiban.

Az adatvezérelt történetmesélés produktumai az adatvizualizáció sajátos, tömörített narratívumai. Stolper, Lee, Riche és Stasko (2018) az adatvezérelt történetmesélés fajtáit kutatva különböző felületek (blogok, hírportálok, kifejezetten adatvezérelt történetmesélésre specializált alkalmazások oldalai, például *Tableau* vagy *Infogram*) vizuális közlésformáit (N=45) elemezte. A felületek közös vonása az volt, hogy készítőjük meghatározta a vizuális elemek sorrendiségét és narratív elemeket helyezett el az ábrázolásban. A kutatócsoport megállapította, hogy a vizsgált narratívumok egyaránt tartalmaztak szöveges és ikonikus reprezentációkat. Az elbeszélés kifejezésének és az összefüggések kifejtésének eszközei az alábbiak voltak: folyamatábra címkékkel; a vizualizációkban megjelenített szöveg; valamint a szöveg vagy vizuális elem kiemelése. A narratívum elemeit egymással interakciók, hasonló színnel történő megjelenítés vagy animáció kötötte össze. A vizualizációban történő navigációt az előző/következő gomb, szekciójelző gombok, tartalomjegyzék vagy térképek segítették. A befogadók felfedezését az alkotók olyan innovatív eszközökkel tartották kézben, mint a dinamikus ábrázolás, a beágyazott vagy különálló vizualizációk.

Az adatvezérelt történetek között megkülönböztetjük a statikus és dinamikus vizualizációkat. A statikus adatvezérelt narratív prezentációk ugyan nem teszik lehetővé a célközönség interakcióit, ám komplex módon több adatösszefüggést is megjelenítenek egy virtuális vásznon (4. ábra).



4. ábra: Humanitárius akciók Szíriában [dashboard] (https://www.humanitarianresponse.info/en/operations/whole-of-syria/infographic/funding-update-2021-syria-humanitarian-response-plan-hrp-23)

A 4. ábra humanitárius tevékenységeket mutat be rendkívül összetett módon. A dashboard legfontosabb negyedében, a bal felső részen egy térkép található, amely megjeleníti a megsegített területet és színkóddal ábrázolja az elért emberek számát. A térkép alatti torta- és oszlopdiagramok konkretizálják az elérés mértékét, a segítségnyújtás módjait és a partnerszervezetek területi megjelenését. A jobb oldali oszlopban további részletes adatok olvashatóak. Az ilyen típusú adatnarratívumok általában szervezetek, vállalatok jelentését foglalják össze arról, hogy adott időszakban milyen változásokat értek el, és ehhez milyen eszközöket mozgósítottak. Az ENSZ Humanitárius Ügyeket Koordináló Hivatala (United Nations Office for Coordination of Humanitarian Affairs) dashboardok formájában kommunikálja a humanitárius akciók eredményeit.[34] Mivel sok információ és összefüggés jelenik meg egy felületen, ezért vizuális és nyelvi szinten is kerülik a tautológiát (ugyanannak a dolognak a kétszeri, de más formában történő említését), és törekszenek a letisztult, világos, áttekinthető képi és nyelvi megfogalmazásra.

A dashboardtípusú adatvezérelt történetmesélés leggyakoribb fajtái a beszámolók, a szakértői vélemények, a belső szervezeti elemzések, amelyekben a cégek hatékony működésük érdekében értékelik bevételeiket és kiadásaikat, a szervezeti egységek működését, valamint a marketingcélú vizualizációk, azaz a termékek vagy szolgáltatások eladását szolgáló szövegek. A narratív keret kialakításakor a szervezetek mindig figyelembe veszik a célcsoport előzetes ismereteit és értékpreferenciáit (Sejal, 2019).

Az adatvezérelt történetmeséléshez tartozó vizualizáció a képregény vizuális megjelenítéséhez hasonlítható, ugyanis szekvenciákból áll. Az egy oldalon megjeleníthető belső mezők száma négy vagy kilenc, de nem ritkán csak egy vizuális elem található a virtuális vásznon. A szöveges információk a képregényhez hasonlóan buborékok vagy szövegoszlopok formájában helyezkednek el. A filmnyelvi elbeszélés folyamatosságával szemben a képregény szekvenciálisan fogalmaz, a mezők információi különálló egységekben, logikailag, térben vagy időben elkülönülten jelennek meg. Az egyes szegmensek a legjelentősebb összefüggéseket ragadják meg vizuálisan. Az adatvezérelt történetmesélés elvei alapján készülő elemzések készítői ugyanígy a legrelevánsabb adatok megjelenítésére törekszenek. Az egyes adatösszefüggéseket eltérő vizuális eszközökkel lehet a leghatékonyabban ábrázolni. A térbeli-strukturális adatok megjelenítéséhez (mint például járványügyi vagy bűnözési adatok, lakásárak) ajánlatos térképeket és diagramokat készíteni, az időbeli-okozati adatok illusztrálásához (mint például a népesség vagy a GDP alakulása, osztályátlagok változása) pedig a folyamatábrák az adekvát vizuális reprezentációk (Tversky, 2018).

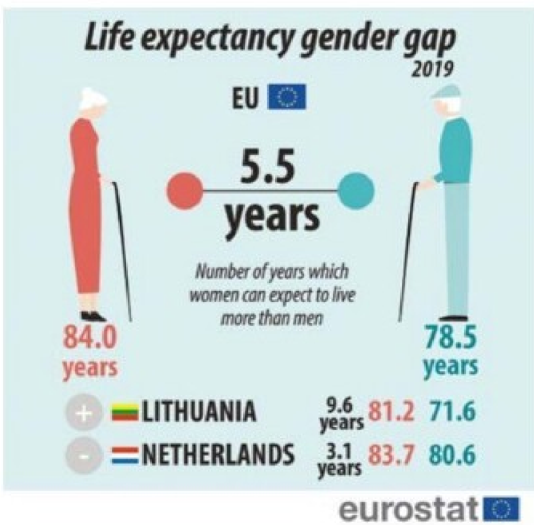
A dashboardon vagy infografikán található vizuális elemeket – a képregény közlésformáihoz hasonlóan – verbális elemek egészítik ki, a történetmesélés azonban nem csupán a szöveges megfogalmazással valósul meg, mivel a narratívum létrehozásában és annak értelmezhetőségében a vizuális közlésformák konvenciói is mérvadóak. Azok a vizualizációk, amelyek közvetve vagy közvetlenül tartalmazzák a szerző magyarázatát, értelmezését vagy az adatkontextust, gyakran élnek a

[34] https://www.humanitarianresponse.info/en/infographics

szelekció és a vizuális kiemelés eszközével, hogy az olvasó figyelmének fókuszát a lényeges szempontokra irányítsák. Az ilyen típusú vizualizációk a fej- vagy láblécben jelenítik meg az értelmezést, kiemelik a lényeget és sorrendiséget jelölnek meg (Thudt et al., 2018).

Az adatok grafikai megjelenítésében – legyen szó bármilyen diagramról, klaszterről, térképről vagy idővonalról – a *közelség*, a *központiság* és az *irányok* alapvetéseiből érdemes kiindulni. A közelség lehetőséget ad vizuális csoportosításra, a központi elhelyezés a lényegkiemelésre, míg az irány a felfelé vagy lefelé ívelés, a pozitív vagy negatív tendenciák kifejezésére. A méretváltoztatással és az élénk színhasználattal egyes elemek fontosságát lehet kiemelni. Az adatmegjelenítés konvencionális kifejezőeszközei a vonalak, amelyekkel kapcsolat teremthető az elemek között, a nyilakkal pedig a kapcsolat kifejezésén túl ok-okozatiságot, a fogalmak-adatok hierarchiáját is meg lehet mutatni (Tversky, 2018).

A vizuális történetmesélés során epizódokat ismert szimbólumokkal is helyettesíthetünk. Példa erre a 4. ábrán található partnerséget jelző szimbólum (két ember egymással szembefordulva kezet fog), amely a befogadó számára jelzi, hogy előzetes megegyezés történt az együttműködés előtt a partnerek között. Hatásos vizuális eszköz adatok összehasonlítására épülő narratívum esetén az adatsorok egymás mellé helyezése és az attribútumok vizuális szimbolikájának alkalmazása is (például országok helyettesítése zászlókkal, a nemek helyettesítése a biológiai ivarjelekkel). Az *Eurostat* infografikáján egy felületen kétféle összehasonlítás is látható, mivel egyrészt elmeséli, hogy az Európai Unióban a férfiak és a nők várható élethossza között hány év különbség van, másrészt bemutat egy-egy példát a skála két végpontjáról (5. ábra).



5. ábra: Nemi eltérések a várható élettartam tekintetében az Európai Unióban (*Eurostat.* https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=File:Life_expectancy_gender_gap_2021-01.jpg&oldid=517321)

Kevés, azonban lényegre törő adatot tartalmaz az infografika: a rózsaszín ruha a nőket, a kék a férfiakat szimbolizálja, az országokat zászlók jelzik, az ősz haj és a bot pedig az időskor attribútumai. A tények megismerését követően számos kérdés felmerül a befogadóban, köztük olyanok, hogy a két említett országban vajon milyen geopolitikai, történelmi és életmódbeli tényezők okozzák az eltéréseket. Az infografika érintetté teszi befogadóját, aki a látottak hatására reflektál saját helyzetére.

Thudt, Walny, Gschwandtner, Sykes és Stasko (2018) úgy véli, hogy az adatvezérelt történetmesélés előnye, hogy az így elkészített vizualizáció alkalmas arra, hogy a befogadó átélje a felfedezés örömét és megtalálja saját történetét, amelyet összevethet a kutató értelmezésével. A kutatócsoport meglátása szerint az interaktív vizualizációk elsősorban az olvasó értelmezését aktiválják, aki maga választja meg azt a perspektívát vagy szempontot, amely alapján az adathalmazt értelmezni kívánja. Különösen nagy adatkorpusz vizualizációja esetén hatékony eszköz az olvasó interaktivitását is lehetővé tévő dinamikus és reszponzív megjelenítés.[35]

Statikus adatvezérelt történetek élő, szimultán idejű prezentálásával egyszerűen megvalósulhat a közönség interakciója. A hallgatóság bevonása az előadásba felkelti a kíváncsiságot, és azt az élményt nyújtja, hogy a következtetések levonása közös erővel történt. A bevonás eszköze lehet a szavaztatás egy erre alkalmas interaktív prezentációs felülettel[36] vagy a témához illeszkedő interaktív térkép megosztásával, amelyben a közönség meg tudja keresni a rá vonatkozó adatokat.

Az érzelmi hatáskeltés fokozható dinamikus vizualizációkkal is. Az amerikai legális fegyverhasználat okozta halálesetek ábrázolására készült interaktív és dinamikus ábrázolás számtalan derékba tört élet narratíváját foglalja magában. A demográfiai adatok alapján kiszámított várható élettartam és a fegyverhasználat miatt bekövetkezett korai halál ijesztő kontrasztját jeleníti meg ez a lényegre törő és hatásos vizualizáció. A narratív áramlást erősíteni lehet a téma fokozatos kifejtésével, amelyben segítségül szolgálnak a térképek és a dinamikus infografikák is. A bonyolultabb összefüggések bemutatásakor időt kell hagyni a közönségnek, hogy értelmezze a vizuális reprezentációt, a drámai hatás eléréséhez (például esetszámok drasztikus növekedésének bemutatásakor) gyorsíthatunk a tempón és dinamikus eszközöket[37] is bevethetünk (Bach, Stefaner, Boy, Drucker, Bartram, Wood, Ciuccarelli, Engelhardt, Köppen & Tversky, 2018).[38]

A dinamikus vizualizáció a tendenciákat folyamatukban mutatja be, amelyhez az audiovizuális megjelenítés a megfelelő kifejezésforma. Szintén a várható élettartam és a népesedés témakörében készült Hans Rosling dinamikus prezentációja, amelyben egy grafikon, színkódok és méretarányok segítségével mutatta meg a társadalmi, gazdasági és kulturális hatások által befolyásolt népesedési tendenciákat és az életszínvonal alakulását a különböző kontinenseken az emberiség elmúlt 200 évé-

[35] https://coronavirus.jhu.edu/map.html
[36] https://www.mentimeter.com
[37] https://www.youtube.com/watch?v=eEtZcROqOXo
[38] https://guns.periscopic.com/?year=2020

ben.[39] Hasonló vizualizáció készült az ezredfordulón arról, hogy a világ mely tájain és milyen gyakorisággal történt atomrobbanás a 20. század második felében.[40] A robbanásokat számok, az országok zászlaja és a térképen elhelyezett villanások mutatják. Az adatvezérelt történet különlegessége, hogy a robbanásokat országonként eltérő frekvenciájú hangok is jelzik, és ezáltal a videó megtekintése nemcsak vizuális, hanem auditív élményt is nyújt borzongató szimfónia formájában. A dán közmédia a dinamikus megjelenítés másik fajtáját választotta a 2015-ös menekültválság szemléltetésére, és a globális társadalmi krízis tendenciáit lapozható, magyarázó szövegekkel és interaktív térképekkel is ellátott történetmeséléssel jelenítette meg.[41] A megjelenítésnek ez a formája lehetővé teszi, hogy az olvasó maga válassza ki, melyik az a részlet, amely mélyebben érdekli. A vizualizáció a jelenséget globális kontextusba helyezi, ugyanakkor bemutatja városonkénti lebontásban is a migrációs tendenciákat. Az érzékletes prezentáció a valós összefüggések bemutatásával demisztifikálta a menekültválság körül keltett politikai pánikot.

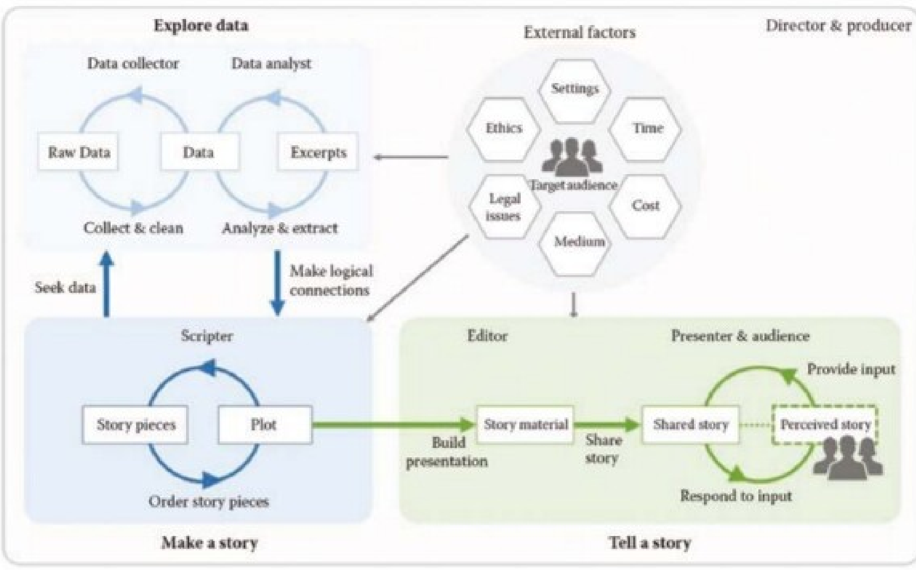
Az adatvezérelt történetmesélés új trendjét képviselik a felfedezést és interaktivitást támogató dinamikus és egyben reszponzív, tehát a felhasználó interakcióira reagáló vizualizációk. Ezeknek a megjelenítéseknek a közös jellemzője, hogy a befogadó interakcióival maga jelölheti meg azokat a változókat, amelyek alapján a grafikon az érintett aspektust ábrázolja. Ilyen reszponzív felület az amerikai fegyveres gyilkosságokat bemutató oldal (lásd feljebb), amelyben a nemre, az életkorra, az etnikai hovatartozásra, a régióra, a fegyvertípusra, valamint az elkövető és az áldozat kapcsolatára vonatkozó változókkal készíthet összehasonlító elemzést az olvasó. Hasonlóan interaktív felületek jelentek meg a Covid19-világjárvánnyal kapcsolatos tájékoztatásokban is. A WHO koronavírussal kapcsolatos adatközlésre szolgáló felületén a klasszikus szekvenciális dashboardelrendezés található, a lényeges tendenciák vizualizációja azonban reszponzív, a további részletekre vágyó felhasználók egerük mozgatásának segítségével feltárhatják a diagramok és térképek részleteit, valamint szűrőket is bekapcsolhatnak.[42] Hasonló a dán közmédia interaktív vizualizációja is, amelynek adatai napi szinten frissülnek.[43] Az adatvezérelt történetmesélés további interaktivitást támogató példája a NASA vizualizációja, a Föld paramétereit bemutató időgép,[44] amely lehetővé teszi, hogy a befogadó maga tudja létrehozni azt a narratívát, amely a saját szempontjából releváns.[45]

A magyarázó, interaktivitást nem támogató vizualizációk az adatokat adott perspektívából, azok bizonyos aspektusaira fókuszálva és közöttük kapcsolatot és elbeszélési sorrendet teremtve, előre értelmezik. A feltáró szempontokat tartalmazó vizualizációk viszont rugalmasságot biztosítanak a befogadónak azáltal, hogy maga

39 https://www.youtube.com/watch?v=kUCVVALuCnw
40 https://www.youtube.com/watch?v=I9lquok4Pdk
41 https://www.dr.dk/nyheder/indland/interaktiv-grafik-her-er-flygtningekrisen
42 https://covid19.who.int/
43 https://www.dr.dk/nyheder/indland/status-paa-coronavirus-lige-nu
44 https://climate.nasa.gov/interactives/climate-time-machine
45 https://climate.nasa.gov/earth-now/#/

választhatja meg a perspektívát, valamint az adatok megtekintésének sorrendjét. Ez a rugalmasság segíthet az olvasóknak abban, hogy megtalálják saját értelmezésüket a vizualizációban (Thudt et al., 2018).

A narratív keretben történő adatábrázolás összetett tevékenység. Chevalier, Tory, Lee, Van Wijk, Santucci, Dörk és Hullman (2018) kilenc szakemberrel, köztük kutatókkal, grafikusokkal és újságírókkal felvett félig strukturált interjúk alapján rekonstruálta az adatvezérelt történetmesélés folyamatát. Megállapították, hogy az adatvezérelt történetmesélés komoly kooperációs feladat, amelyhez számos képesség, alkalmazás ismerete és kooperációs készség szükségeltetik. Mint minden kutatásban, itt is az anyaggyűjtéssel, -tisztítással és -értelmezéssel indul a munka. A kreatív csapatnak kutatási-közéleti relevanciát és az adathalmazban kapcsolódási pontokat kell találni ahhoz, hogy a megfelelő megközelítés megszülessen, amelyen keresztül az adatok összefüggéseit feltárják. A megfelelő ábrázoláshoz szükséges az is, hogy a team a vizualizációtípusokkal kísérletezzen, és azokat kontextusban helyezze el. Az adatokkal foglalkozó teamnek és a történetmeséléssel foglalkozó csapatnak szoros együttműködésben kell dolgozni a kívánt hatás eléréséhez (6. ábra).



6. ábra: A történetmesélés folyamata az ötlettől a nyilvánosságra hozott vizualizációig (Chevalier et al., 2018, p. 157)

A megjelenítés kardinális kérdése, hogy a lényeges komponenseket milyen formában emeljék ki, hol helyezzék el azokat, és milyen színnel, formával hangsúlyozzák az elemeket. A folyamathoz az adatkeresésért, -elemzésért, -szerkesztésért, valamint a verbális és vizuális megjelenítésért felelős személyek mellett a digitalizációhoz is értő programozó informatikusokra is szükség van. A folyamat első lépésétől az

utolsóig szem előtt kell tartani a célközönség igényeit, valamint az etikus és jogilag feddhetetlen adatközlést.

A folyamat összetettsége miatt folyamatos minőség-ellenőrzésre van szükség. Meg kell vizsgálni, hogy az adatvezérelt történet elkészítéséhez szükséges szoftverkörnyezet alkalmas-e a megjelenítésre, valamint hogy a kész és bemutatott vizuális narratívum érthető módon közli-e az összefüggéseket. Az adatvezérelt szöveg hatékonysága mérhető kikérdezéssel, emlékezésvizsgálattal és fizikai tesztekkel (például szemmozgáskövetéssel, pupillatágulás és légzés mérésével), valamint az oldal logolt adatainak (látogatottság, kedvelések, követések, megosztások száma) kvantitatív és a hozzászólások kvalitatív vizsgálatával (Amini, Brehmer, Bolduan, Elmer & Wiederkehr, 2018).

Nyilvános adatközlés esetén figyelembe kell venni a kutatásban és újságírásban egyaránt lényeges alapelveket is. Az egyik ilyen alapelv, hogy a vizualizálás során a jelenség sokszempontú bemutatására kell törekedni. A másik, hogy az adatok összefüggéseit követhető módon kell bemutatni. A harmadik, hogy az adattisztításnál, vizuális kiemeléseknél kerülni kell a félrevezető adatok közlését, valamint érzékeny tartalom esetén meg kell őrizni az adatközlő anonimitását (Diakopoulos, 2018).

Az interaktív és reszponzív adatvezérelt történetmesélést újabban *Digital Scrollytelling*nek is szokták nevezni. A kifejezés a következő fejezetben tárgyalt *Digital Storytelling* és a scrollozás kifejezés kombinációja, és magában foglalja a tartalomfogyasztás módját is, tehát azt a jelenséget, hogy a felhasználó az egerét vagy az ujját mozgatva az interfészen látható reprezentációnak újabb és újabb részeleteit bontja ki.[46] A felhasználó nem menüpontok és vizualizált gombok segítségével mozog a történetelemek között, hanem ujjmozgatással. Ez tömör, kevert médiumú reprezentáció, amelyben képek, szöveg, zenei és multimédiaelemek is megférnek egymás mellett (Säwert & Riempp, 2019). A scrollytelling-vizualizáció tér- és időélményt nyújt a befogadónak. A webtoonokhoz hasonlóan a scrollytelling-narratívumot is a saját tempójában fogadja be az olvasó: a görgetéssel kontrollálhatja a sebességet, visszatérhet egy-egy részlethez, valamint elidőzhet egy-egy nehezebben befogadható tartalmi elemnél.

6. DIGITÁLIS TÖRTÉNETMESÉLÉS

A digitális történetmesélés elnevezés digitális eszközök segítségével létrehozott elbeszélést takar, azonban csupán ennek a két komponensnek a megnevezése túlságosan tág értelmezési keret lenne és sok irányba elvihetne bennünket a mozgókép világában. Handler Miller (2004/2020) a digitális történetmesélés kifejezést elsősorban nonlineáris narratívumtípusokra használja, és minden olyan fiktív és nonfiktív elbeszélési formára érti, mely digitális platformokon a felhasználók interaktivitása által jön létre. Az ő értelmezésében a digitális történetmesélés olyan hatalmas gyűj-

[46] https://thewaterweeat.com/

tőkategória, mely magában foglalja az interaktív filmektől a transzmediális médiaműfajokon keresztül a virtuális játékokig a nyílt végű elbeszéléstípusok széles spektrumát. Azonban a digitális történetmesélés kifejezés valójában olyan személyközi interakciókból és egyéni kreatív tevékenységekből álló, digitális eszközhasználatot feltételező folyamatmodellt takar, melynek eredményeképpen egy állóképekből és saját hangon felmondott szövegből álló, párperces videó születik (Lambert, 2002/2013; Ohler, 2013).

A digitális történetmesélés (digital storytelling = DST) alapkoncepcióját és módszertanát a közösségi művészet lehetőségeit kutatva fejlesztette ki Joe Lambert munkatársaival a '90-es évek elején a kaliforniai Center for Digital Storytellingben (ma: *StoryCenter*[47]). Az alkotócsoport háromnapos műhelyfoglalkozásain a résztvevők a digitális technológia segítségével párperces videóelbeszélésben mesélik el, majd vitatják meg a számukra legfontosabb életeseményüket. Az eredeti folyamatleírás lépései a ráhangolódás, az alkotás és az értékelő vetítés fázisában valósulnak meg. A csoport közös munkájának első szakasza a *Story Circle*, azaz a történetmesélő kör, amelynek célja, hogy ismerkedési, csapatépítő és történetmesélő játékok segítségével kialakuljon a közösségben a bizalmi légkör és a résztvevők megtalálják témájukat, történetüket. Ezt követően kerül sor a szövegalkotásra, melynek legfőbb kritériumai: a tömörség, a kauzalitás és az elbeszélés hármas tagolása. A csoporttagok történetvázlatukat felolvassák egymásnak, ami alkalmat teremt arra, hogy a résztvevők megvitassák, hogy koherens, érthető és lényegre törő szöveget hoztak-e létre. A javaslatok megfontolása és a szöveg véglegesítése után következik a történet digitális formába öntése. Ebben a fázisban a résztvevők digitalizálják képanyagukat, felolvassák és rögzítik elbeszélésüket, majd a képeket és a hanganyagot vágóprogram segítségével szerkesztik videóvá. A tevékenységek végrehajtását végigkíséri a csoportvezetővel és -tagokkal folytatott konzultáció. Az utolsó, azaz harmadik szakaszban a résztvevők offline és/vagy online módon megosztják egymással, tehát levetítik az elkészült digitális történeteket, és megvitatják az alkotási folyamatban szerzett élményeiket, valamint értékelik egymás videóját (Lambert, 2002/2013).

A folyamatra egyaránt jellemzőek a társas, kooperatív, diskurzív jellegű és az egyéni, produktív jellegű tevékenységek. A digitális történet szövegének megírása, a kép- és videószerkesztés során az önálló alkotói munkát nagymértékben elősegítik a társakkal folytatott értékelő, kritikai interakciók, ami sajátos szerzői együttműködésnek is tekinthető. A véleménycsere és az egymás szövegére, képeire adott reflexiók mind azt a célt szolgálják, hogy az alkotó szempontjából releváns, a hallgatóság számára érdekes és hiteles legyen a digitális történet mondandója. A folyamat végeredményeként létrejövő produktum a digitális történet, mely a *StoryCenter* definíciója alapján egy 2-3 perc hosszúságú, állóképekkel illusztrált, aláfestő zenével ellátott, időbeli összefüggéseket ábrázoló, egyedi alkotás, melyben megjelenik írója saját nézőpontja (Lambert, 2002/2013). A digitális történet formai jellegzetessége tehát, hogy

[47] https://www.storycenter.org/

„egy kb. 2-5 perc hosszúságú, kb. 350 szóból és 25 állóképből álló videó, melyben a szerző saját maga által megírt és saját hangján felmondott szövege hallható és az alkotó képei vagy az általa felkutatott és összeállított képanyaga látható, és […] egy általában lineáris elbeszélés, azaz meghatározza a kauzalitás, van eleje, közepe és vége." (Lanszki, 2015a, pp. 81–82)

Ohler (2013) szerint a DST szókapcsolatban kevésbé a digitális, mint inkább a történetmesélés szón van erősebb hangsúly, hiszen a (folyamatos megújulásban lévő) digitális alkalmazások és online felületek az önkifejezés és/vagy a tartalomrendszerezés szolgálatában állnak.

A DST forradalmi újítása abban állt, hogy a professzionális filmkészítők privilégiumaként kezelt audiovizuális tartalom előállítására bárki képessé vált, és élete fontos eseményeit, nézeteit első kézből artikulálhatta (Lambert, 2002/2013; Lanszki, 2015a, 2017; Lanszki & Papp-Danka, 2017; Lanszki & Horváth, 2017). A StoryCenter megalakulása óta többezer állami és civil szervezettel közreműködött workshopok szervezésében, így világszerte több ezer emberrel ismertette meg az eljárást. A DST 1998-tól kezdődően több mint 100 amerikai felsőoktatási intézmény kurzuskínálatában jelent meg a tanárképzés, az újságírás, a kommunikáció elmélete és gyakorlata, a technológia és a kreatív írás területén. A módszer az ezredfordulón átkerült más kontinensek médiaintézményeibe is: a BBC walesi regionális csatornája Daniel Meadows vezetésével elindította *Capturing Wales* elnevezésű programját, és a melbourne-i *Australian Centre for the Moving Image* is felfedezte a digitális történetek erejét. A DST műfajjá nőtte ki magát a tömegkommunikációban, a televíziózás világából azonban a web 2.0-ás fordulattal átkerült az internetre, ugyanis a videómegosztó portálokon lehetőség nyílt a digitális történetek egyéni úton történő, médiaintézménytől független publikálására (Lanszki, 2016a).

Mivel a DST hozzásegíti a különösebb technológiai előképzettséggel nem rendelkező felhasználókat a multimédiás önkifejezéshez, így különböző szocioökonómiai és -kulturális hátterű, anyanyelvű emberek számára lehetővé teszi az online véleménynyilvánítást és önkifejezést, a DST mozgalommá nőtte ki magát. Számos konferencia[48] épül a DST köré világszerte, és egyre szaporodnak a DST-vel foglalkozó kutatóközpontok és egyetemi kutatócsoportok is.[49] Ezenkívül jó néhány egyéni kutatás témája a DST társadalmi csoportok önkifejezésében, pszichoterápiában betöltött szerepe.

---

[48] Ilyen az évente megrendezett nemzetközi vándorkonferencia, a *Digital Storytelling Conference* vagy a 2003-tól a BBC jóvoltából évente megrendezett cardiffi digitális történetmesélési konferencia, ugyanakkor a *Kelet-Londoni Egyetem*en tartották 2017-ben az *Un/told-Un/conference Digital Storytelling* rendezvényt is, amely a DST különböző területeken (például oktatás, egészségügy, civil szféra stb.) betöltött szerepét tematizálta.

[49] 1. USA: *Houston-i Egyetem*, neveléstudományi kutatócsoport *Bernard Robin* vezetésével, aki a DST oktatásban történő felhasználását kutatja, és a *Courserá*n MOOC-ot vezet a témában; *Minnesottai Egyetem*, könyvtártudomány; *Massachusettsi Egyetem*, szociológia, *Jaber F. Gubrium* vezetésével. 2. Norvégia: *Oslói Egyetem, Knut Lundby* vezetésével, a neveléstudomány és a médiatudomány területén. 3. Kanada: *Centre for Oral History and Digital Storytelling*. 4. Ausztrália: *Queensland University of Technology*, társadalomtudomány. 5. Az Európai Bizottság támogatásával több EU-tagországban is megvalósuló program: *IDigStories*.

A DST megjelent az oktatás-nevelés világában is, ahol már nemcsak az önkifejezés, hanem a tartalomrendszerezés és a képességfejlesztés eszközét is látták benne a pedagógusok. Frazel (2010) tanároknak készített útmutatójában a folyamat leírását csupán három szakaszra egyszerűsítette, ami lehetővé teszi a DST különböző pedagógiai kontextusokban történő értelmezését: 1. előkészület; 2. alkotás; 3. bemutatás. Yang és Wu (2012) 4 fázisra bontja a folyamatot: 1. preprodukció (= kérdésfeltevés, a témával kapcsolatos információk felkutatása, írás, szóbeli előadás, storyboard); 2. produkció (képek összeállítása, hangfelvétel); 3. posztprodukció (vágás, szerkesztés); 4. megosztás. Részben hasonlít ez Ohler (2013) megközelítéséhez, azonban nála az első szakasz a tervezésé, az alkotást 3 részre bontja (preprodukció, produkció és posztprodukció), ahol a posztprodukció az effektek és a cím beillesztését jelenti, és az utolsó szakaszt ő megosztásnak nevezi.

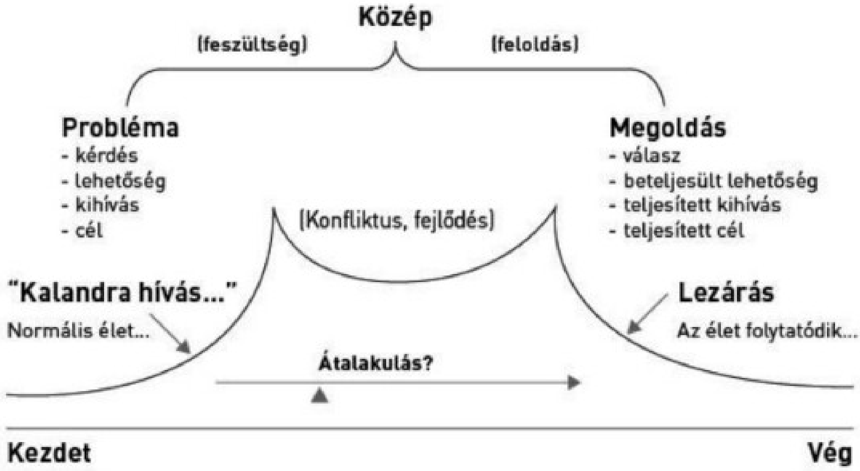
Az összes megközelítés a StoryCenter folyamatmodelljére megy vissza, amely alapján a digitális történet olyan elektronikus infokommunikációs eszközök (továbbiakban: IKT-eszközök) segítségével létrehozott, multimédiás, jellemzően lineáris narratíva, melyben a vizuális elemek állóképek, az auditív elem pedig az elbeszélő saját hangján felmondott szövege. Jellegzetessége a filmszerűség, az egyediség, az érzelmi reflektáltság és a fókuszált tartalom. Létrehozása az egyéni és a közösségi alkotás speciális, hibrid elegye, dinamikusan egyesíti az offline és online tevékenységformákat.

A StoryCenter meghatározása szerint 7 kulcselem jellemzi az ideális digitális történetet (1. táblázat).

1. táblázat: A StoryCenter összefoglaló táblázata a digitális történetmesélés 7 kulcseleméről (Lambert, 2002; Robin, 2008; vö. Lanszki, 2017)

1. nézőpont	amely mindig az elbeszélőé, tehát a narráció szövege E/1-ben íródik
2. drámai felütés, alapötlet	a történet feszültséget keltő alapkonfliktussal indul, amelyre a választ a videó végén kapja meg a néző
3. érzelmi töltet	ezáltal kapcsolódik össze a történet és a befogadó
4. a hang ereje	a szerző saját hangján mondja fel a történetet, ezzel erősíti annak hitelességét és lehetővé teszi a kontextus megértését a személyesség varázsán keresztül
5. az aláfestő zene ereje	mely kiemelheti a történet egyes elemeit
6. gazdaságosság	nyelvi, elbeszélői és képi letisztultság, valamint tömörség
7. ritmus	a történethez stilárisan igazodjon a reprezentáció (képek és hang összhangja, tempója)

A digitális történetek legfontosabb jellemzője, hogy mindben felfedezhető a narratív séma, melynek dramaturgiai kulcselemeit Ohler (2013) az ún. *Story Map* segítségével vizualizálta (7. ábra).

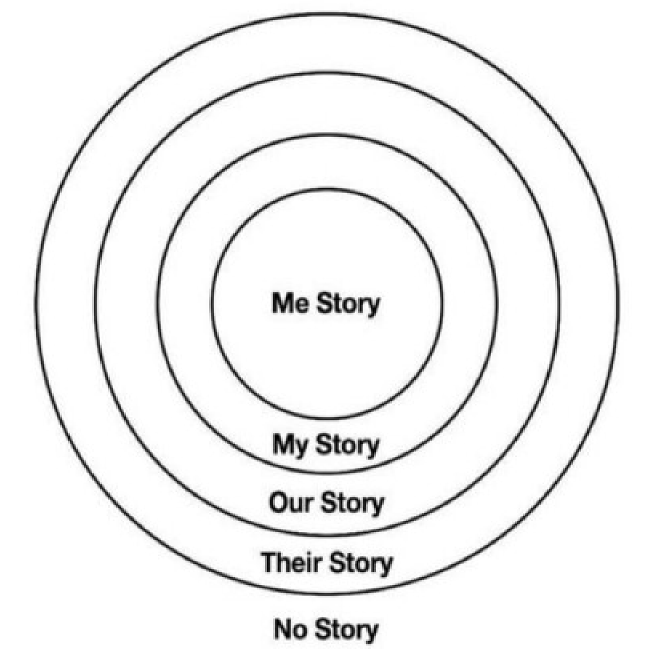


7. ábra: Story map. Egy elbeszélés vizuális leképezése (Ohler, 2001/2013; vö. Lanszki, 2017)

Legyen személyes történet, ismeretközlő vagy akár a kettő keveréke a digitális történet, a narratív séma azonos módon érvényesül mindben: az elbeszélés elemei egymással kauzális, azaz ok-okozati logikai viszonyban állnak. Az expozícióban megismerhető a kiinduló helyzet, amely megváltozik egy akadály, konfliktus, lehetőség vagy probléma miatt. A kihívás egyre fokozódik, majd az elbeszélés közepén tetőzik. A digitális történet elbeszélője kísérlete(ke)t mutat be a helyzet – akár több nézőpontú – megoldására, és a problémamegoldás közben a szereplő(k) fejlődése is megfigyelhető. A digitális történet konklúzióval zárul.

A digitális történetek fajtáit az elbeszélések témája, illetve az alkotó elbeszélésével kialakított szerzői viszonya alapján lehet egymástól elkülöníteni. Lambert (2002/2013) témák szerint csoportosította a StoryCenter workshopjain készült digitális történeteket, amelyek besorolhatók az alábbi kategóriák valamelyikébe: 1. személyes történetek (fontos személyről készített digitális történet – feltárja az alkotó kapcsolatrendszerét; emléktörténet; felépüléstörténet; felfedezéstörténet; álomleírás; a felnőtté érés története); 2. életesemények megjelenítése (kalandtörténetek; teljesítménytörténetek); 3. helytörténetek; 4. szakmai történetek (Lanszki, 2016a).

A digitális történetben jól körülírt az író/narrátor személyes viszonya elbeszélésével, melyet Lambert (2002/2013) koncentrikus körök segítségével jelenít meg (8. ábra).



8. ábra: Digitális történetek tipizálása az elbeszélő narratívájához fűződő elbeszélői viszonya alapján (Lambert, 2002/2013; vö. Lanszki, 2017)

A koncentrikus körök megmutatják, mennyire szoros a viszonya az elbeszélőnek saját narratívájával. A kör középpontjában a legerősebb a szubjektív kapcsolat az elbeszélő és elbeszélésének tárgya között, és ettől távolodva lesz egyre objektívabb ez a viszony. A legbelső körben a *Me Story,* az elbeszélő identitástörténete található, amelyben a szerző feltárja személyiségét leginkább meghatározó egyéni életúttörténetét. A következő sávban helyezkedik el a *My Story,* melyben az elbeszélő a környezetében lévő, számára fontos tárgyakról, személyekről, körülményekről mesél. A harmadik koncentrikus körben található *Our Story*-típusú elbeszélésekben egy közösség kollektív kulturális, történelmi, társadalmi élményeire, tapasztalataira reflektál az elbeszélő, a *Their Story*-kban pedig egy másik közösségre. A körökön kívül helyezkednek el a *No Story*-k, amelyekben nem található személyes viszony az elbeszélés tárgya és az elbeszélő között. Ilyennek tekinthetőek az ismeretterjesztő digitális történetek, amelyekben tantárgyi tartalmat dolgoz fel a tanuló. Ezeknek a kategóriáknak az érdekes keveredése fedezhető fel azokban a tanulói digitális történetekben, melyek egyszerre ismeretközlőek és az elbeszélő személyes, a téma szempontjából releváns tapasztalatait, élményeit ötvözik. Robinnál (2006) is felfedezhető a digitális történetek hasonló csoportosítása, megkülönbözteti a 1. személyes elbeszélések, 2. történelmi dokumentációk, 3. informáló, instruáló szándékú anyagok tematikus kategóriáit (Lanszki, 2017).

Az autobiográfiai narratívában a szerző az alkotási folyamatban értelmezi és megfogalmazza saját családi, társadalmi, esetleg politikai viszonyrendszerét (Lanszki & Horváth, 2017), mely ilyen értelemben identitáskonstrukció is, ugyanis tükrözi azt, hogy az egyén az adott időpillanatban életének melyik eseményét tartotta arra legalkalmasabbnak, hogy elmesélje, formába öntse (Bán & Nagy, 2016). A tantárgyi tartalmakat is feldolgozó iskolai digitális történetekben megjelenik a tartalomszervezés narratív formája, ilyenkor a DST egy téma egyéni újrafeldolgozását jelenti. A tanuló ilyenkor külső források és saját tapasztalatai elemzése és szintetizálása után saját logikája alapján építi fel szövegét, és jeleníti meg azt audiovizuális formában is digitális történetében.

Összességében elmondható, hogy a DST jelentősége a folyamat hatása, valamint az artefaktum (digitális történet) kommunikációs és forrásértékében mutatkozik meg. A folyamat elősegíti a heterogén összetételű csoportok tagjai közötti elfogadást és pozitív attitűdváltoztatást segít elő, míg homogén csoportok esetén megvalósul egymás támogatása, a csoportidentitás kialakítása.

A digitális történet az emberi önkifejezés kompakt formája, digitális és filmszerű formátuma lehetővé teszi egyszerű megosztását a web 2.0-ás platformokon. A videó tartalmaz képi elemeket, magját azonban a készítő által megfogalmazott szöveg jelenti, mely sajátos ötvözete az ember szóbeli és írásbeli verbalitásának. A digitális történetek több síkon is reprezentatívnak tekinthetők: megnyilvánulnak benne az egyén nyelvi, élettörténeti, kognitív specifikumai, de reprezentálja szűkebb kulturális környezetét is, míg globálisabb perspektívában ezek a produktumok az adott korra és társadalmi közegre jellemző narratív dokumentációnak minősülnek.

III. Digitális média és történetmesélés a kutatásban

A világ megismerésének két módja, a narratív és a paradigmatikus Jerome Bruner (1986) szerint elkülönül egymástól. Ezt az alaptételt Bruner (1996) tíz évvel később kiegészíti azzal a gondolattal, hogy a tudomány folyamata általában véve narratív, hiszen ugyanazt a struktúrát követi a tudományos spekuláció is, mint a történetmesélés. A kutatóban felmerülnek kutatási hipotézisek, amelyeket próbára tesz kutatási eszközökkel, majd a mérési és teszteredmények kiértékelése után a tudós pontosít előfeltevésein, és a konklúzióval kialakul az új rend. A narratív séma tehát univerzális, az emberi gondolkodás és kommunikáció minden szintjén értelmezhető.

A történetmesélés az ismeret- és kultúraátadás rendkívül adaptív eszköze, a narratív formában történő önkifejezés és a másik ember narratívumának megértése a sikeres kommunikáció kulcsa. A narratív reprezentációkat és a történetmesélési folyamatot számos tudományterület alkalmazza kutatási gyakorlatában, mivel az emberi gondolkodás és viselkedés mélyrétegeibe engednek betekintést, valamint a narráció társadalmi, gazdasági és kulturális transzformációs hatását tárják fel.

A narratívumokat a kutatások elsősorban forrásnak tekintik, amelyeknek az elemzéséhez a kutatási célhoz adekvát kvalitatív és kvantitatív módszerek társulnak. A kutatások másik csoportja a narratívumok hatását vizsgálja különböző mérési eszközökkel. A kutatások harmadik csoportja azonban a történetmesélésre mint művészetalapú részvételi kutatási módszerre tekint, és a kutatási folyamatot valamint a narratív artefaktumot is elemzés tárgyának tartja.

Narratív struktúrák és folyamatok elemzésére egyaránt értelmezhető a fenomenológiai, a konstruktivista és a hermeneutikai kutatási megközelítés (Haigh, 2017). Különösen az autobiografikus elbeszélések esetén, mint amilyenek például a digitális történetek vagy az oral history elbeszélések, érvényesül az interpretatív *fenomenológiai* analízis megközelítése, mivel az egyéni tapasztalatokat nem önmagában, hanem kontextusában, az egyén által érzékelt jelentésösszefüggésben értelmezi. A személyközpontú kutatási szemlélet az egyéni tapasztalatok minél szélesebb körű megismerésére törekszik, és ennek érdekében az adatközlőt tartja saját életeseményei legnagyobbb szakértőjének (Kassai, Pintér & Rácz, 2017).

A kutatási folyamatban feltáruló élettörténeti elbeszélések értelmezésében a *hermeneutikai* megközelítés is támpontul szolgálhat. A hermeneutikai kör alaptétele alapján az egész a részletek által érthető meg, és a részek értelmezhetetlenek az egész tágabb kontextusa nélkül (Gadamer, 1960). A teljességre törekvő kutató tehát csak rész és egész komplexitásában képes hitelesen feltárni a vizsgált jelenségegyüttest. Az

alkotás során kibontakozó történet és a hozzá kapcsolódó elbeszélésfragmentumok, majd végül az elbeszélés árnyalatai és rétegei ugyanúgy jelentésteliek, mint a közben megismert társadalmi és interperszonális viszonyrendszer. A hermeneutikai kutatásban tehát a részlet és az egész is fontos, valamint a különböző olvasatok, azaz értelmezések sokféleségének igazsága is.

A *konstruktivista* megközelítés nemcsak mint tanítási-tanulási, hanem mint kutatási paradigma is érvényesnek tekinthető a történetmesélésen alapuló vizsgálatok, különösen a DST esetén. A történetalkotási folyamat minden egyes lépése egyre közelebb viszi az alkotót története (re)konstruálásához, a csoportot a csoportnarratíva kialakulásához, végeredményben az egyéni és csoportos indentitásstruktúrák létrehozásához. Mindez a folyamatban részt vevő kutató számára számos rejtett információt, valamint újabb és újabb jelentésrétegeket tár fel, hiszen az elbeszélések változnak, ahogyan a modalitások hozzájuk kapcsolódnak: a szóban elmesélt élményekből írott szöveg lesz, amely felolvasva hangzó anyaggá válik, majd a képek hozzákapcsolásával audiovizuális artefaktumként teljesedik ki a történet. Látható, hogy a fenomenológiai, hermeneutikai és konstruktivista megközelítés nem választható szét egymástól, hiszen a konstrukcióban részt vesznek a csoporttagok és a kutató is.

Mindehhez hozzákapcsolható az angolszász oktatási és kutatási kultúra feltörekvő szemlélete, a *transzformatív* megközelítés, amely különösen a DST kapcsán értelmezhető. A transzformatív hatás különböző szinteken figyelhető meg. Hessler és Lambert (2017) úgy véli, hogy a résztvevők a csoportban feldogozott témájukat megtanulják másképpen szemlélni és értelmezni azáltal, hogy meghallgatnak másokat, és kritikusan viszonyulnak saját élettörténeti eseményeikhez. Azonban a DST transzformatív jellege dialogikusan reflektív, együttműködést és aktív bevonódást elősegítő módszertanának köszönhetően személyiségformáló és képességfejlesztő hatást gyakorol a résztvevőkre, a facilitátorokra és a kutatókra is. A digitális történetek ugyanakkor társadalmi átalakulást is elindíthatnak, amennyiben a közösségi média segítségével nyilvánosságra kerülnek, és virálisan terjednek, valamint egyetemi szakképzések képzési programjába vagy akár döntéshozók elé kerülnek.

Ebben a részben megvizsgáljuk a digitális narratívumokat és a hozzájuk kapcsolódó kutatásmódszertani alapvetéseket. Áttekintjük azokat a kutatástípusokat a bölcsészet- és társadalomtudományok területén, amelyek az elbeszélésre primer adatforrásként tekintenek. Ezt követően bemutatjuk a narratív struktúrák hatásrendszerével kapcsolatos vizsgálatokat. A digitális narratív artefaktumon túlmutató, ám elbeszéléseket létrehozó közösségi részvételi kutatási módszereket is tárgyaljuk. Végül az elágazásos felépítésű, az interaktor döntésein alapuló videójátékok képességfejlesztő hatásvizsgálatait mutatjuk be.

1. AZ ELBESZÉLT ÉLETTÖRTÉNET MINT FORRÁS A TÁRSADALOMTUDOMÁNYOKBAN

Az élettörténet feltárása a társadalomtudományokban, különösen a történettudományokban, a szociológiában, a kulturális antropológiában és a pszichológiában lehetőséget ad a kutatók számára arra, hogy az összetett társadalmi összefüggéseket egyéni perspektívákon keresztül kvalitatív kutatásban feltárják.

Az élettörténeti elbeszélésekben a kisebb vagy nagyobb időközönként tagolt idővel, órákkal, napokkal, hetekkel, évszakokkal, évekkel és generációnyi évtizedekkel találkozunk, valamint minden történetnek van protagonistája, antagonistája, továbbá az epizódokban megoldásra váró kihívások és azok megoldásai vagy épp a kudarcok jelennek meg. Minden befogadó számára ismerős kódrendszer a narratív struktúra, azonban a kutatók az elbeszélt történetek hétköznapi eseményeiből társadalmi-történelmi problémákat tudnak közelebbről megvizsgálni (Pisco Costa, 2021).

Ezek az elbeszélések lehetnek primer források, mint például életútinterjúk szövegei, családi fényképek, levelek, naplók, esettanulmányok, közösségimédia-bejegyzések, és lehetnek szekunder források is, mint a mások által megírt életrajzok, újságcikkek. A narratívumok mint artefaktumok elemzése történhet diskurzuselemzéssel, nyelvészeti vagy narratológiai megközelítésből, a grounded theory kódrendszerével, forráskritikával vagy tartalomelemzéssel.

A szociális reprezentáció elmélete számos kevert módszertanú empirikus kutatás kiindulási alapja volt. Az egyéni történetek ugyanis egyben a társadalmi közös tapasztalatok és ismert történetvázak alapján is determináltak. Ugyanakkor egy eseményről különböző egyéni nézőpontokból alkotott és elmesélt történetek a társadalmi dialógus részeivé válnak. A társadalmi valóság szociális konstruktumai, a narratívumok így vizsgálat tárgyaivá tehetőek.

A források – legyen szó társadalmi helyzetekre reflektáló párbeszédekről, interjú segítségével felvett szövegekről vagy audiovizuális, tanúbizonyságtévő oral history-narratívumokról – tartalomelemzése lehetővé teszi ugyanis, hogy egy társadalmi-politikai jelenség vizsgálata komplex módon megvalósuljon, és bizonyos mintázatok feltáruljanak. A kategóriákba sorolt, azaz annotált motívumok kvantifikálhatóvá, matematikai-statisztikai elemzésnek alávethetővé válnak a narratív pszichológiai és a szociológiai megközelítésben. Az elbeszélésben az elemzési (rész)tartalommal azonosított manifeszt szövegelemek gyakoriságának megjelenítésére nyílik lehetőség. Újságcikkek, interjúk, közösségimédia-tartalmak tartalomelemzésével politikai narratívák, beszédmódok, valamint tágabb értelemben kulturális-politikai-társadalmi diskurzusok is feltárhatóak.

A neveléstudományokban alkalmazott tanulási napló sajátos, problémafókuszú énelbeszélés, amelyben tanulók vagy éppen pedagógusok adott ismeret vagy módszer elsajátításával kapcsolatban reflektálnak saját tanulási folyamatukra. A tanulási napló tartalomelemzése részletes információval szolgál az egyének nehézségeiről, megküzdési stratégiáiról és a tanulási technika alkalmazhatóságáról is. A tanári szakma vizsgálata komplex kutatói szemléletet igényel. A pedagógusidentitás ki-

alakulásának feltárásához a legalkalmasabb a pedagógusok saját szakmai életút-elbeszéléseit megvizsgálni, mivel azok az összetett jelenség megértéséhez történeti és komplex vizsgálódást tesznek lehetővé (Szabolcs, 2012).

A naplók, valamint az interjúval felvett vagy az elbeszélő által nyilvánosságra hozott E/1-ben megfogalmazott élettörténeti elbeszélések főszereplője maga az elbeszélő, aki narratívájában számot ad életútjának személyes identitáskonstrukciójáról (László, 2008). Az emlékek átadásának igénye erős közös traumát vagy történelmi fordulatot átélő csoportok esetén. A tanúbizonyság-típusú élettörténeti vallomásokból kirajzolódik a közös élménymező cizellált szerkezete.

Az egyéni elbeszélések pszichológiai vizsgálatában különböző megközelítések érvényesíthetőek. A pszichológiai vizsgálatok egyik csoportja a narratívumok dialógusokban, egyéni befogadásban betöltött szerepére koncentrál. A főleg fikciós elbeszélések (például mesék, regények, filmek) az élettapasztalatok integrációjának fontos eszközei. A pszichoanalitikus irodalomban a történetek olyan fogódzókként jelennek meg, amelyek keretet adnak a tudattalan vágyaknak. A pszichoterápiás beszélgetésben megjelennek gyermekkori traumákat idéző énelbeszélések. A terapeuta feladata ilyenkor, hogy dialógust alakítson ki kliensével, aminek végeredménye a beteg számára is elfogadható narratívum (László, 1999). A pszichológiai vizsgálódások másik nagy csoportjában az élettörténeti narratívum primer vizsgálata áll, amelynek a tartalomelemzése hozzásegíti a kutatót, hogy feltérképezze az elbeszélő egyén vagy az elbeszéléseket létrehozó csoport pszichológiai jellemzőit.

A tartalomelemzés interdiszciplináris megközelítése érvényesül a narratív pszichológiai kutatásokban. A korpusznyelvészet kutatási módszereit adaptálva létrejött a tudományterület új adatelemzési módszere, a narratív kategoriális elemzés. A narratív pszichológia alapelve, hogy egyének és csoportok különböző elvek alapján hozzák létre történeteiket. A szövegek kompozíciós elemei gépi úton adatredukción mennek keresztül, és a kutató (vagy újabban a mesterségesintelligencia-szoftver) a szöveget elemekre bontva pszichotematikus modulokat, hipermodulokat és relációs modulokat hoz létre, amelyek a különböző pszichológiai kategóriáknak megfeleltetve matematikai-statisztikai módszerekkel válnak elemezhetővé. Az így kapott empirikus eredmények segítségével leírható és megjósolható a narratívum alkotójának pszichológiai és identitásállapota.

A narratív pszichológiai kutatások elemzési rendszere, a magyar fejlesztésű *NarrCat* modulokból áll, és alapját a magyar nyelv általános alapjait jelentő szótárak, speciális pszichológiai szövegkorpuszok (többnyire krízishelyzetben lévő személyekkel vagy pszichiátriai kórképpel rendelkező személyekkel felvett interjúk), valamint különböző (nemzeti, etnikai, történelmi vonatkozású) identitásnarratívumok adják. A szövegelemeket a kutatók annotálják és modulokhoz rendelik. Az ún. pszichotematikus modulok fő modulja az ágencia, az értékelés, az érzelem és a kogníció, valamint a térbeliség és az időbeliség, amelyek további almodulokra tagolhatóak. Az érzelem modul segítségével feltárhatóak az identitáskonstrukciók és a traumafeldolgozottság mértéke. Az értékelés és az ágencia modul a csoportközi elfogultság, a külső és belső csoportviszonyok vizsgálatában ad pontos képet.

A kogníció modullal a traumafeldolgozás mértéke mérhető fel, míg az időbeliség modul a szubjektív időélmény feltárására alkalmas. A térbeliség modul a társas közelítés és távolítás viszonyait segít feltérképezni borderline páciensek esetében. A nagyobb modulok almoduljai összekapcsolódhatnak, és úgynevezett hipermodult alkothatnak, amely relációs jelként módosíthatja a pszichotematikus modulokat. A relációs modulokhoz tartozik: a tagadás, a társas referenciák és a tematikus szerepek (Ehmann, Csertő, Ferenczhalmy, Fülöp, Hargitai, Kővágó, Pólya Tibor, Szalai, Vincze & László, 2014).

Először a '90-es években alkalmazták a terápiás progresszió megállapítására az énelbeszélések pszichológiai és nyelvészeti szempontú tartalomelemzését. A vizsgálat célja az volt, hogy szenvedélybetegek (n=16) angol nyelvű naplóinak tartalomelemzésével feltárja, milyen nyelvhasználat jelzi előre a gyógyulást. Az autobiografikus szövegek narratív kategóriáinak és értékelési kódrendszerének matematikai-statisztikai elemzésével sikerült azonosítani, hogy azoknak a szövegeire, akik sikeresen túljutottak függőségeiken, közös vonások voltak jellemzőek. Ezek a személyek szövegükben olyan nyelvi elemeket használtak, amelyekkel kifejezték egyéni fejlődésük fontosságát akár „pozitív értelmező", akár „negatív reaktív" stílusban. Jellemző volt továbbá, hogy idővel kevésbé voltak kritikusak önmagukkal szemben, vagy ha kritikusan is viszonyultak magukhoz, akkor pozitív gondolatokat fogalmaztak meg a kezelési programmal kapcsolatban (Stephenson, László, Ehmann, Lefever & Lefever, 1997).

A narratív pszichológia az elbeszélésekben a szubjektív élményeket vizsgálja. Az eseményeket, a körülményeket és a szereplőket az elbeszélések mindig valamilyen nézőpontból mutatják be. A perspektíva egyik összetevője a pszichológiai perspektíva, mely a történet szereplőinek érzelmi világába, viselkedésébe, gondolataiba enged betekintést. A másik összetevő a tér-időbeli perspektíva, mely az elbeszélő és az elbeszélés téri és időbeli kapcsolódását mutatja. A narratívumokban ugyanakkor megjelenik az elbeszélő értékelése is, amelyet befolyásolnak saját céljai, érzelmei, vélekedései (Pólya Tibor, 2008).

Az elbeszélő tér-időbeli perspektívája – azaz saját elbeszéléséhez történő metareflexiója – az általa használt igeidőkön keresztül mérhető. Az identitástörténetekben a stigmatizáló helyzetekkel való megküzdés sikeressége és az elbeszélő identitásállapota is mérhető a segítségével. Pólya Tibor (2007) 20 homoszexuális férfi és 20 mesterséges megtermékenyítésen áteső nő élettörténeti elbeszéléséből azonosította az elbeszélő férfi, valamint női identitásállapotát. A férfiak coming out történetüket mesélték el, míg a nők a testen kívüli megtermékenyítés folyamatát – mindkét helyzet a társadalmi és egyéni nemi identitáskonstrukciókat ütközteti.

Narratív pszichológiai tartalomelemzéssel, a nyelvi alakzatok, szövegstruktúrák elemzésével az elbeszélő különböző pszichés állapotaiba nyer betekintést a kutató. Ilyen értelemben az élettörténeti elbeszélésekben pszichopatológiai jelenségek, pszichés zavarok is megragadhatóak (Pohárnok, 2008). Tipikusan ilyenek a pszichoterápiák élettörténeti reflexiói, vagy a célzott interjúkból származó szövegek. Kisgyermeküket börtönben nevelő édesanyák számára készült szülő-gyerek terápiás és

konzultációs ülések hatásvizsgálatához a terápia előtt és után a Parent Development Interview-val felvett szövegek alapján következtetéseket lehetett levonni az anya saját anyaságával kapcsolatos elképzeléseiről és a gyermekéhez való viszonyáról. A 15 pre- és posztinterjú szövegének narratív elemzésével kirajzolódtak a szövegekből tipikus mintázatok, mint például a bűntudat vagy a saját anyaszereppel kapcsolatos idealizált kép (Lénárd, 2008).

A szociálpszichológia a perspektívafelvétel, azaz a mások helyzetébe való helyezkedés képességét tárja a fel a narratív tartalomelemzés segítségével. A perspektívafelvétel kognitív erőfeszítés következménye, melynek mögöttes folyamatait szövegek narratív elemzésével lehet vizsgálni. Egy csoportról szóló elbeszélés a csoportidentitás elemeit, a szereplők gondolatainak, cselekedeteinek megjelenítését is magában foglalja. A mentális állapotokat és akciókat a szövegben nyelvi kifejezések, például érzelmeket kifejező igék vagy tulajdonságokat kifejező melléknevek gyakoriságának mérésével lehet megvizsgálni. A magyarság történelmi traumáját tematizáló tankönyvi narratívák vizsgálatában 1920 és 2000 között megjelent 22 tankönyv és 1920 és 2010 között megjelent 354 újságcikk tartalomelemzésére került sor a NarrCat-algoritmussal három független kódoló segítségével. A szövegekben a kognitív igék alkalmazása mutatta a kollektív nemzeti trauma feldolgozottságának stádiumát (Vincze, Ilg & Pólya Tibor, 2013). Fodor (2020) az Amerikai Egyesült Államokban diaszpórában élő magyar származású emberek (n=17) generációról generációra narratívában továbbadott etnokulturális identitását vizsgálta interjúk tartalomelemzésének segítségével. Az elbeszélések kulturális és etnikai tartalmának hordozója a magyar nyelv, amely önmagában is a csoport összetartásának eszköze, ugyanakkor az elbeszélések és azok nyelvi eszközeinek elemzésével további identitásképző elemeket tárt fel a kutató. A közösségben generációk között áthagyományozódott, elsősorban családi emlékek előjöttek a mélyinterjúkban, amelyeknek a szövegéből kirajzolódott a másod- vagy harmadgenerációs magyarok elbeszélt öröksége és identitásának metanarratívája is, ugyanis az intergenerációs narratívához kapcsolódtak az egyéni elbeszélés reflektív elemei is. A felmenők kultúrája és a célország kultúrája összekeveredett az elbeszélésekben, amelyekből egyrészt kirajzolódott a múlthoz való kapcsolódás igénye, másrészt a betelepülő ősök sebezhetőségével és áldozataival történő azonosulás és a többedgenerációs magyarok asszimilálódási folyamata is.

Nemcsak egyéni vagy csoportos identitáskonstrukciók feltérképezésére, hanem a státuszmonitorozással diagnosztizálásra, sőt megjóslásra is lehet használni a narratív pszichológiai tartalomelemzést. Egy kutatócsoport űrstimulációs környezetben vizsgálta, hogy egy esetleges marsi utazást milyen pszichikai tényezők befolyásolhatnak. Az űrbéli társas elszigeteltség jelenségét hat tesztszemély naplóján keresztül vizsgálták, akik űranalóg szimulációs környezetben éltek 520 napon keresztül, ami pont annyi idő, mint ha elutaznának a Marsra és vissza. A képzelt legénység egyéni fizikális jóllétét, érzelmi státuszának alakulását és a csapatszellem változását vizsgálták a kutatók a szövegelemek tartalomelemzésével (Ehmann, Balázs, Fülöp, Hargitai, Kabai, Peley, Pólya Tibor, Vargha, Vincze, & László, 2011). Ezután a képzelt legénység optimális autonómiára való képességét, időtudatosságát, valamint

érzelmi állapotának változását vizsgálta a kutatócsoport a naplók szövegelemeinek tartalomelemzésén keresztül. A vizsgálati csoport az előző kísérlethez hasonlóan izolált extrém környezeti körülmények között tartózkodott huzamosabb ideig. Az Antarktiszon áttelelő legénység (n=18) naplójából kiderült, hogy elsősorban a düh, és kevésbé a szomorúság vagy a szorongás volt a jellemző érzelmi állapot a csoportban (Ehmann, Altbäcker & Balázs, 2018).

A történetek időbeli szerkezetének és cselekményvázának vizsgálata fontos szempontként jelenik meg minden olyan vizsgálatban, amelyben a természetesnyelv-feldolgozás elemzési eljárásai relevánsak. A szövegek pszichológiai jellegű vizsgálata a személyes élmények kvalitatív elemzésére, valamint – a narratív szociálpszichológiában – a mentális működések, képességek feltárására irányul. Pólya Tibor (2020) úgy véli, az elbeszélő érzelmi intelligenciájának mutatói nemcsak a történet tartalmában jelennek meg közvetlenül, hanem az elbeszélés szerkezetének kialakításában is. A történetnyelvtan szabályai szerint az elbeszélő a kezdeti bonyodalom megoldása és a harmonikus állapot elérése érdekében problémamegoldási folyamatokba bocsátkozik. A problémamegoldás sikerességére az elbeszélő reflektál történetében, amelyben feltárul, hogy elegendő tudással rendelkezik-e a társas világ működésével, valamint az érzelmek felismerésével és megértésével kapcsolatban. Az érzelmileg intelligens elbeszélő figyelembe veszi hallgatósága befogadói sajátosságait is, így képes történetét befogadhatóvá tenni. Az érzelmileg intelligensebb személy elbeszélésének szerkezete kidolgozottabb, valamint változatosabb tér-időbeli perspektívát és sok narratív értékelést alkalmaz.

Iszály professzionális művészekkel és művészeti felsőoktatásban tanuló hallgatókkal (n=72) felvett, szerhasználatra fókuszáló élettörténeti interjúinak nyelvi struktúráiból következtetett a művészi alkotás és a pszichoaktív szerek használata közötti összefüggésekre. A pszichoaktív szereket a művészek egyrészt feszültségfokozás miatt, másrészt relaxációs céllal használták. Az elbeszélésekből továbbá be lehetett azonosítani azt is, hogy az alkohol és a kannabisz milyen hosszú távú hatással van az adatközlők verbális viselkedésére (Iszáj, Ehmann, Griffiths & Demetrovics, 2018). Kaló (2012) szenvedélybetegségekkel kapcsolatos kutatásában a narratív megközelítéssel komplex módon tárta fel a szenvedélybeteg identitását, valamint az aktuális állapothoz vezető okokat, a jelenre jellemző következményeket és a jövőbeli perspektívákat. A kutató droghasználati élettörténeti interjúkat (n=24) vett fel, és az elbeszéléseket nem azok tartalmi kategóriáit, hanem a nyelvhasználat szemantikai jellemzőit figyelembe véve, kognitív nyelvészeti és korpusznyelvészeti eszközökkel elemezte. A kutatásban a nyelvi mintázatból kirajzolódott az adatközlők ágenciája, tehát hogy mennyire érzik képesnek magukat az események irányítására és kontrolljára.

Az egyéni betegségtörténetek, a *patográfiák*, a betegség megélésének szubjektív és objektív körülményeit tematizáló szövegek is narratív elemzés tárgyát képezik. Ezek a szövegek nem feltétlenül interjúból származó adatkorpuszok, hanem lehetnek irodalmi művek, játékfilmek, de megjelenhetnek online felületeken, például blogon és közösségi médiában is. Ezek az élettörténeti elbeszélések nem jelen ide-

jűek, hanem a felépülés folyamatát mutatják be. A betegségnarratívák befogadása közös performatív aktus, mivel a másik ember történetébe való bebocsáttatás, amelynek etikai és emancipatorikus hatása van (Nemes, 2020).

Kun és munkatársai (2021) munkafüggők (n=29) egészségromlását vizsgálták, amihez az adatokat félig strukturált interjúkkal vették fel, és a tartalomelemzéshez a témaelemzés módszerét alkalmazták (Braun & Clarke, 2006). A kvalitatív vizsgálat érvényességét a kutatócsoport a kutatói triangulációval biztosította. A testi egészségre és a stresszkezelésre fókuszáló interjúk szövegének a kódolását és az adatok elemzését is egymástól független kutatók végezték. A validitást erősítette, hogy a kutatók az eredményeket a szakirodalommal összevetve közölték. A reliabilitást a kutatócsoport az ismételt adatelemzéssel biztosította. A témaelemzés a tartalomelemzés sajátos, narratív elemekkel áthatott változata, ugyanis már az interjúk átiratánál rögzíti a kutató a benyomásait, és kódoláskor hierarchikus rendszert alakít ki a témák és az altémák között. Fontos, hogy az egyes témákon belüli elemek logikus kapcsolatban álljanak egymással, valamint hogy a kutató lényegre törően és hatásosan meg tudja a segítségével fogalmazni a téma logikus összefüggéseit, amihez a kevésbé jelentős elemek szelekciójára is szükség van. A témaelemzés végső soron narratív struktúrába ágyazott, kutatási kérdésekre válaszoló beszámoló, amely esszenciális és nem tartalmaz redundáns elemeket (vö. Kun et al., 2021; Braun & Clarke, 2006). A módszer számos döntési helyzet elé állította a kutatókat, és ezáltal folyamatos reflektivitásra ösztönözte őket. Eredményeik nemcsak hogy kimutatták, hogy van összefüggés a túlzott munkavégzés és az egészségromlás között, hanem annak kvalitatív aspektusait is feltárták.

2. A NARRATÍVUMOK (HATÁS)VIZSGÁLATA A BÖLCSÉSZETTUDOMÁNYOKBAN

A különböző médiumokban, eltérő reprezentációs rendszerben megjelenő narratívumok primer forrásként történő elemzése egyértelmű az irodalom- és filmtudomány, valamint a művészetelméleti kutatások területén.

Verbális és filmi narrációk elemzésére elsősorban a narratológia megközelítésmódjai alkalmasak az irodalom- és a filmtudományban is. A film dramaturgiával rendelkező előadó-művészeti alkotás, amely nyelvvel kommunikál és mimetikusan ábrázol. A filmnarráció elemzésekor a kutató megvizsgálja az események elbeszélésének sorrendjét, valamint hogy hogyan kapcsolódnak egymáshoz a cselekményszálak, milyen fordulatok találhatóak a cselekményben, és azok hogyan illeszkednek a narratív struktúrába, vagy éppen hogy megtalálhatóak-e műfaji sémák a cselekményvezetésben. Érdekes lehet megvizsgálni azt is, hogy a film egyes vizuális vagy auditív elemei mennyire képezik szerves részét a cselekményvilágnak. Elemzési szempont lehet továbbá, ha a kutató egy történet (fabula) több cselekmény- (azaz szüzsé-) reprezentációját hasonlítja össze – cross-media történetmesélés esetén az egyes médiumok reprezentációs sajátosságait figyelembe véve. Az irodalmi és filmes

elbeszélések elemzésében új dimenziót nyithat a korporeális narratológia, amely a narratív test koncepcióival foglalkozik (Kérchy, 2009), de olyan megközelítéseket is lehet érvényesíteni a kutatásban, mint az intertextualitások feltárása (Orosz, 2003; Lanszki, 2016b), valamint a metanarráció vizsgálata (Orosz, 2003).

Olyan interdiszciplináris határterületeken is értékes adatokat nyerhetünk a narratív struktúrákból, amelyek a bölcsészet- és társadalomtudományok metszéspontján helyezkednek el. A kulturális antropológia elsősorban kortárs elbeszélésekből, a néprajz és a történettudomány pedig a múlt narratívumaiból térképezi fel egy-egy lokális mikroközösség bizonyos korban mutatott viselkedési és gondolkodási mintáit, szokásait és rítusait. Hiedelemszövegek néprajzi szövegelemzése fontos adatokat szolgáltatott a középkori emberek mágikus gondolkodásáról és szokásairól (Pócs, 2012). Ezenkívül minden olyan kutatás számára hasznos a korábbi elbeszélések tanulmányozása, amely egy téma történeti vetületét kívánja feltárni – ilyen terület például a neveléstudományban és művészettörténetben az intézménytörténet és az életútfeltárás, vagy az előadó-művészetben a partitúrákat, jelmez- és díszletterveket és kritikákat is elemző előadás-rekonstrukció. A primer források lehetnek levelek, újságcikkek, lejegyzett viccek, pletykák, bírósági tárgyalások átiratai, naplók, törvények, belső szervezeti határozatok, jogszabályok, de művészeti artefaktumok is.

A médiakonvergenciának köszönhető forrásgazdagság lehetővé teszi, hogy a médiatudomány a különböző formátumú narratívumokat elemzés tárgyává tegye. Az egyik kutatási irány a narratív formátumok műfaj- és narratívaelemzése. Császi (2010) egy híres magyar talkshow egyetlen, válásról szóló epizódjának formális elemzésére vállalkozott, megvizsgálva a moderátor és a meghívott vendégek interakcióit. A kutató megállapította, hogy az epizódnyitó vallomás, a konfliktuskibontó reflektív párbeszédek és a konfrontatív szembesítés mentén rajzolódott ki az elbeszélés mögötti fabula. Császi azonosította a talkshow-epizódban a proppi funkciókat és a Lévi-Strauss-i bináris ellentétpárokat is. A narratív struktúra logikájának megfelelően morális töltetű epizódok is kibontakoztak, jellemzően a vesztes fél tett vallomást, és a műsor szolgáltatott igazságot a felek között. Az áldozatokkal való együttérzést filmnyelvi elemek (közelképek) is támogatták.

A médiakutatások egy másik nagy csoportja kisebbségi csoportok médiában történő ábrázolására fókuszál. Cseke (2017) írott sajtótermékekben vizsgálta a lakóhely szerinti megbélyegzést. Kutatási adatai egy szegénynegyed lakóival felvett narratív interjú szövegelemzéséből és különböző korszakokban megjelent sajtószövegek narratív elemzéséből származtak. A sajtó számára a telep a bűnügyi narratíva és a szenvedéstörténetek miatt volt értékes, azonban ezek az elbeszélések megbélyegzőek voltak a lakókkal szemben. Az újságcikkek stigmatizáló ábrázolása hozzájárult ahhoz, hogy a társadalomban a lakókról negatív kép alakuljon ki. Az elbeszélésben tematizált nagyvárosi nyomor az olvasók szenzáció- és egzotikuméhségét elégítette ki a deviancia, a kosz és a nyomor témájával. Munk (2013) a többségi média populáris, szórakoztató televíziós műfajaiban, például tehetségkutató műsorokban, talkshow-kban, tévésorozatokban és valóságshow-kban vizsgálta a romák ábrázolását. Megállapította, hogy nyílt rasszizmus ugyan nem jelent meg a formátumok-

ban, azonban a hírmédia alacsony szocioökonómiai hátterű romáival kapcsolatban a populáris tévéműsorok ráerősítettek a zenészcigány archetípus megjelenítésére. Ezekben a műsorokban az etnicitáshoz köthető másság mint kuriózum jelenik meg.

Pólya Tamás (2019) azt vizsgálta, hogy a Gerbner-féle, elsősorban televíziós narratívumok hatásával kapcsolatos kultivációs elmélet értelmezhető-e a videójátékok narratív szintjén. Ezen kívül számos kutatás foglalkozik azzal, mennyire érthető a videójátékok fabulája, és mennyire követhető az elágazásos elbeszélés felépítése.

A videójátékokkal kapcsolatos empirikus kutatások elsősorban a befogadói élmény különböző aspektusait veszik górcső alá, az adatgyűjtés validált kérdőívekkel, interjúkkal és tesztekkel történik. A vizsgált területek közé tartozik az interaktor elköteleződése (*Narrative Engagement Questionnaire,* Busselle & Bilandzic, 2009; Brockmeyer et al., 2009; *User Engagement Scale,* O'Brien et al., 2018), az ágencia érzése (*Sense of Agency Rating Scale,* Pritchard et al., 2016), a belemerülés-élmény (*Transportation Scale,* Appel et al., 2015). Gjøl, Jørgensen, Ramsø Thomsen & Bruni (2018) a játékélmény neurológiai vizsgálatára vállalkozott, és EEG-vizsgálattal rögzítette, hogy a játék bizonyos eseményei milyen erősségű és előjelű stimulusokat váltanak ki az agyban.

Ahogyan a videójáték-kutatásokból is látszik, az empirikus vizsgálatok a narratívumok befogadókra tett hatását több szinten tárják fel. A hagyományos befogadás- és hatásvizsgálatok az irodalmi és filmi narrációkkal kapcsolatosak. A kutatások egy részének fő fókusza az, hogy milyen előfeltételekre van szükség bizonyos narrációk befogadásához. A kutatások másik része a narráció pszichés és fiziológiai hatásrendszerét tárja fel.

Tóth (2002) a narratívum megértésére vonatkozóan longitudinális kutatást végzett általános iskolás tanulók körében. Egyazon irodalmi szöveg narratív kivonatának értelmezését végezte el a kutató ugyanazoknál a diákoknál különböző életkori szakaszokban. A kutatásban három fontosabb megértési terület körvonalazódott: az adatok visszakeresésének, az események észlelésének és a fogalomértésnek a képessége. Vizsgálat tárgya volt továbbá az összefüggések felismerése, a valóságra vonatkozó háttérismeretek és az irodalmi szöveg összevetésének képessége, valamint az esztétikai üzenet.

László (1996) az irodalmi szövegmegértés pszichológiai vizsgálatával az ember kognitív rendszerének modellezésére törekedett, az irodalmi művek végtelen számú szubjektív interpretációjában közös vonásokat keresve a megértés általános jellemzőire kívánt rávilágítani. Míg a kognitív szociálpszichológia az egyéni énelbeszéléseket vizsgálja és eszközül a történetnyelvtanokat alkalmazza, addig az irodalmi alkotások megértésének vizsgálatához más szemlélet szükséges. A kognitív pszichológia az irodalmi alkotások megértésének vizsgálatában a mű cselekménylogikájának befogadására koncentrál. A műmegértéshez a befogadónak mindenképp szüksége van cselekménymintázatok előzetes ismeretére, hiszen csak így tudja a hősök céljait és szándékait azonosítani. Az egyén csak saját társadalmi-kulturális ismeret- és élményrepertoárjának a terminusaival képes megérteni az irodalmi művet. László Moscovici (1988) szociális reprezentáció elméletét alapul véve dolgozta ki

az irodalmi szövegmegértés szociális-kognitív modelljét, amely szerint a jelentés a szöveg és a befogadó szociokulturális ismereteinek, azaz szociális világismeretének, személyes élményeinek és irodalmi metatudásának találkozásából születik.

Egyes irodalmi alkotások befogadásával kapcsolatos tényezők is vizsgálhatóak a szövegek tartalomelemzésével. László és Vincze (2001) Gárdonyi Géza *Egri csillagok* című regényének tartalomelemzését elvégezve megállapította, hogy a cselekvésekben olyan egyszerűsített tulajdonságok (például tudás, bölcsesség, erkölcsösség) jelennek meg, amelyek egyrészt elősegítik az azonosulást, másrészt megerősítik a magyar nemzeti identitást.

Az irodalomelmélet és a pszichológia határmezsgyéjén helyezkedik el a *tranzaktív irodalomtudomány,* amely a szövegre úgy tekint, hogy nyilvánvalónak veszi magát az értelmezőt is. A szemléletmód kiindulópontja az, hogy a szöveg önmagában nem értelmezhető, hiszen az értelmező személy aktívan részt vesz a szöveg jelentésének megalkotásában. Az értelmező tranzaktív beszámolókat alkot a szövegről. Olyan szubjektív értelmezések ezek, amelyek nem függetleníthetőek az értelmező pszichés folyamataitól, személyes élettapasztalataitól, hátterétől és identitásától (Holland, 1990). Nemcsak maga a szöveg a narratíva, hanem a befogadói magatartás is narratív rendszerű. Ezt támasztja alá Larsen (1996) kognitív pszichológiai olvasáselmélete is, aki azt vizsgálta, hogy milyen faktorok játszanak közre az olvasmányélmények felidézhetőségében. Vizsgálata során megállapította, hogy az olvasmányélmény a befogadó személyes élményeit és egyéb befogadási élményeit előfeltételezi. Az olvasmány történetének felidézésekor továbbá nemcsak annak tartalma, hanem a befogadás körülményei is előkerülnek az olvasóban.

László (1998) az irodalmi szövegek befogadásának kognitív pszichológiai vizsgálata során elgondolkodott azon, hogy a műfaji besorolás vajon az értelmezhetőség gátja vagy segítője-e. A műfajelmélet a műfajokat azonos stilisztikai, retorikai jellemzők alapján definiálja, és ezek az attribútumok adják a szöveg minőségét és egyben értelmezhetőségi lehetőségeit is, melyek erősen függenek az előzetes irodalmi szocializációtól. Műfaji ismeretek birtokában a szövegek értelmezhetősége is zökkenőmentesebb (Olson, Duffy & Mack, 1984).

Ahogyan az irodalomtudományban, úgy a filmtudományban is vannak a narráció befogadásával kapcsolatos kutatások. Ám míg az irodalmi mű befogadásának hatását nem lehet a befogadás ideje alatt vagy közvetlenül utána felmérni, mivel az olvasó többnyire részletekben fogadja be az alkotást, addig a filmtudományban erre lehetőség van, mivel a filmidő véges.

Vish és Tan (2014) azt vizsgálta, hogy mi van a mozgóképértés hátterében, és megállapította, hogy a kulturális, mentális és fiziológiai folyamatok mellett a műfaji konvenciók is befolyásolják a filmek befogadását. A kísérletben a nézők különbözőképpen értelmezték ugyanazt a tartalmat, ha más formában, más műfaji keretben jelent meg. A műfajok felismerésében az események és a stílus számít a legfontosabb jelzőingernek.

Az empirikus filmtudomány a tapasztalati alapon, érzékszervek segítségével történő adatgyűjtéssel és az adatok elemzésével foglalkozik. Érvényesek rá az empirikus

kutatások alapvetései: a reliabilitás, a validitás és az objektivitás. A filmtudomány empirikus vizsgálatai a filmbefogadásra koncentrálnak, és a kutatások fókusza elsősorban a befogadói élmények és a befogadás biológiai háttértényezőinek feltárására irányul. A vizsgálati eszközök és módszerek a természet- és társadalomtudományok köréből, elsősorban a neurobiológia és a pszichológia területéről kerültek a területre. A kognitív filmelmélet annak az irányzatnak a neve, amelyik a filmelbeszélések befogadásának kognitív hátterét vizsgálja. Az esztétikai élmény és a belemerülés vizsgálata lehet fenomenológiai, pszichológiai és biológiai (neurológiai) fókuszú eltérő módszertanokkal. A fenomenológiai vizsgálatok elsősorban a kvalitatív paradigmát követik, míg a pszichológiai és biológiai vizsgálatok kvantitatív jellegűek (Bálint, 2014).

Papp-Zipernovszky, Kovács és Drótos (2019) EEG-vel és verbális szóasszociáció segítségével, tehát kevert módszertannal vizsgálta a narratív és nem narratív filmes szerkezet befogadásakor végbemenő mentális tevékenységeket. A kutatócsoport a befogadás pszichofiziológiai tényezőinek feltárásában nem a befogadás tudatos és visszaidézéssel verbalizálható, hanem a figyelmi és érzelmi kognitív folyamatokat kívánta feltárni. A filmnézés közbeni agyi aktivitás mintázatai alapján megállapították, hogy a nem narratív film megtekintése a tér-idő folytonosság és a kauzális kapcsolatok hiánya miatt nagyobb memóriafeladat volt a befogadók számára. A szóasszociációs teszt eredményei azt mutatták, hogy a nem narratív szerkezetű filmelbeszélés befogadásával kapcsolatban ritkább ugyanazoknak a kifejezéseknek az alkalmazása, tehát kevésbé érvényesül a társas konszenzus az egyéni értelmezésekben, valamint a nem narratív filmi narrációk befogadása erősen függ az egyén személyiségétől.

Az egyéni filmélmény kvalitatív elemzése a fenomenológiai megközelítés. Az egyéni belemerülés szubjektív élményéről a befogadók beszámolóiból nyer adatokat a kutató. Az adatközlők fikciós történetekkel kapcsolatos belemerülés-élményeiket fogalmazzák meg ilyenkor. A filmbefogadási élményeket interjúk, nyílt végű kérdéseket tartalmazó kérdőívek vagy narratív naplók segítségével rögzítik. A fenomenológiai vizsgálatok érvényessége – mivel a kutatók önbevalláson alapuló adatok elemzésével vonják le következtetéseiket – megkérdőjelezhető, így azokat helyettesíteni vagy kiegészíteni lehet fiziológiai paraméterekre (például szívritmus, szemmozgás, bőrön keresztül érzékelhető reakciók, agyi vérkeringés vizsgálata) fókuszáló mérésekkel is (Bilandzik & Busselle, 2017).

A fenomenológiai vizsgálatok az irodalmi vagy filmes narráció világába történő belemerülést két területen vizsgálják. Az egyik terület, hogy milyen mértékben történt meg a belemerülés az elbeszélés cselekményvilágába. Emellett a vizsgálat fókuszában állhat az is, hogy a művel mint a nyelv vagy a vizuális elemek segítségével megformált és sajátos narratív struktúrába rendezett artefaktummal kapcsolatos esztétikai élmények milyen mértékű belemerülést idéznek elő (Kuijpers, Hakemulder, Balint & Doicaru, 2017). Az elbeszélés hatáskeltő funkcióját vizsgálva egyes narrációs technikák is empirikus kutatások középpontjába kerülhetnek. Ilyen volt például az a kérdőíves vizsgálat (n=210), amelyik bebizonyította, hogy a

suspense-technika késleltető hatása fokozza a nézők belemerülését (Bálint, Kuijspers & Doicaru, 2017). Egy másik felidézésvizsgálatban Lichtenstein és Brewr módszerét alkalmazva azokat a narratív struktúrákat kellett az adatközlőnek kiemelni, amelyek hatással voltak a filmélményre. A kvalitatív esettanulmányból kiderült, milyen pszichológiai-érzelmi rétegei és narrációhoz köthető filmélményei voltak a befogadóknak (Bálint, Tan & Doicaru, 2014). A filmélmény kérdőíves vizsgálatára vállalkozott Oliver és Hartmann (2017) is, amikor vizsgálati alanyait (n=271) arról kérdezte, miért különösen jelentésteli vagy kellemes számukra egy film. A nyílt végű beszámolók elemzéséből kiderült, hogy a legtöbben a melodráma és a vígjáték műfaját nevezték meg a műfajok közül. A kutatási alanyok kiemelték saját életükkel kapcsolatos reflexióikat, amelyekből a kutatók alapérzelem-típusokat tudtak azonosítani. Kiderült, hogy a filmnézéskor leginkább azonosítható érzés a boldogság és a szomorúság, de a részvét és a düh érzése is azonosítható volt a válaszokból (Oliver & Hartmann, 2010).

Az átélés élményét *narratív transzportáció*nak is lehet nevezni, amely utal arra az jelenségre, amikor a narráció elragadja egy másik világba a befogadóját, aki a befogadás idején a narráció cselekményvilágának a részévé válik. Ilyenkor a befogadó megfeledkezik saját környezete tér-idejéről. A jelenség hátterében a befogadó kognitív (figyelmi, képzeleti) és érzelmi folyamatai állnak, amelyek mérésére a 15 itemes, 7 fokozatú Likert-skálás kérdőív, a *Transportation Scale* szolgál (Green & Brock, 2000). A transzportáció mértékét befolyásolhatja a befogadó sokféle háttérváltozója (például biológiai, szociokulturális tényezők), valamint a szöveg narrációs elemei (például a cselekménybonyolítás technikái, a karakterábrázolás). A transzportáció segítségével történő átélés, a főhőssel történő azonosulás a befogadó attitűd- és hiedelemváltozásához is vezethet (Fitzgerald & Green, 2017). A cselekményvilágba történő belemerülés négy változóját vizsgálta nagy mintán (n=500) Dixon és Bortolussi (2017). A kutatók a legutóbb olvasott regénnyel kapcsolatban tettek fel kérdéseket kutatási alanyaiknak, és a válaszokból készült szerkezetmodell alapján kiderült, hogy az olvasás közbeni érzelmi válasz befolyásolta a narratív transzportációt, és az érzelmi válasz létrejötte erősen függött attól, hogy mennyiben kapcsolódtak az olvasottak a befogadó személyes emlékeihez, és menynyiben érezte reálisnak a cselekményvilágot.

Az irodalmi szövegben való elmerülés biológiai feltétele a szavak felismerésének képessége, a szemmozgás kontrollja és a bal agyféltekén elhelyezkedő olvasási központ működése. Az agynak azonban ezenkívül jóval több területe aktiválódik olvasás közben, miközben olyan komplex műveleteket végez, hogy felismeri a szavakat, interpretálja az olvasottakat, hipotéziseket alkot és a sémák és forgatókönyvek segítségével azonosítja a cselekmény eseményeit. Az elmerülés kutatásában például a szemmozgási és pupillatágulási vizsgálatok is ígéretesek (Jakobs & Lüdtke, 2017).

Az affektív idegtudomány a filmeket az érzelmi élmények időbeli kibontakozásának tanulmányozására használja, és emellett a filmbefogadás érzelmi aspektusainak idegrendszeri hátterét tárja fel. A mozgóképes kifejezőeszközök és műfaji konvenciók együttes alkalmazása érzelmi választ vált ki a vizsgált személyekből,

amely agyi képalkotó eljárások segítségével feltárható, és az így kapott adathalmaz kvantitatív vizsgálatoknak alávethető. A laboratóriumi vizsgálat irányulhat drámai filmjelenetek ingereire adott válasz vizsgálatára, ilyenkor az egyik befogadó az adott filmrészletet nézi meg, a másik pedig egy semleges filmrészletet, és a kutatás során a két személy agyi aktivitását hasonlítják össze. Egy másik vizsgálati típusban egy film több befogadóra tett hatását vizsgálták. A kutatók arra voltak kíváncsiak, hogy ugyanazt váltja-e ki a befogadókból ugyanaz a film. Ennek a vizsgálati típusnak egy változata volt: egy filmrészletet manipulálva vetítettek le, például hanggal vagy hang nélkül, valamint a színeket megváltoztatták, és így vizsgálták az érzelmi válaszreakciókat (Raz, Hagin & Hendler, 2013).

Szintén pozitivista szemléletű Kovács és Papp-Zipernovszky (2019) pszichológiai paradigmából kiinduló vizsgálata, amely a film narratív szerkezetének és a befogadók személyiségjegyeinek összefüggéseit vizsgálta. Az empirikus művészetpszichológiai kutatás arra fókuszált, hogy a nézők hogyan fűzik folyamatos cselekménnyé a film közben látottakat, hogyan alakítják ki az epizódok között az ok-okozati kapcsolatot. A vizsgálat eszköze a befogadók filmnézés közben felvett hangosgondolkodás-jegyzőkönyve volt, melynek lényege az volt, hogy a vizsgálati személyek a filmnézés közben szekvenciánként megállva a cselekmény folytatásáról alkotott hipotézisüket rögzítették. Az így készült jegyzőkönyvek szövegét a kutatók tartalomelemzésnek vetették alá, és megállapították, hogy a filmelbeszélés mely részei váltottak ki oksági következtetéseket a befogadókból. A kutatók felvették a vizsgált személyek személyiségtesztjét is, és megállapították, hogy a tapasztolatokra való nyitottság volt az a személyiségvonás, amelyik hozzájárult a filmelbeszélés oksági viszonyainak alaposabb feltárásához. Szintén a befogadóra gyakorolt hatásvizsgálat állt annak a kutatásnak a fókuszában, amelyben egy Hitchcock-film mögöttes tartalmainak személyiségre gyakorolt hatását mérték fel. A résztvevők (n=51) személyiségműködési mintázatait mérték fel a filmnézés előtt és után projektív eljárásokkal és személyiségtesztekkel (Fecskó-Pirisi, Urbán, Martos & Nagy, 2014).

Bálint, Blessing és Rooney (2020) közeli képkivágások hatását vizsgálta nagy mintán (n=495). A kutatók arra voltak kíváncsiak, hogy a filmszereplők arcáról készült premier plánok, amelyek megmutatják a szereplő mentális állapotát, milyen mértékben változtatják meg a néző reflexióit. A vizsgálati személyek rekonstruálták a film történetét, és a leírások tartalomelemzéséből kimutatható volt, hogy a közeli képek hatására a karakter arckifejezése alapján a néző azonosítani tudta annak érzelmi állapotát.

3. A TÖRTÉNETMESÉLÉS MINT A KUTATÁS ESZKÖZE ÉS TÁRGYA

Maga a történetmesélési folyamat válhat a kutatás eszközévé és tárgyává is, különösen etnográfiai és antropológiai jellegű kvalitatív kutatásokban. A kutatások egy része a történetmesélés közösségben betöltött szerepére fókuszál, és a történetmesélő személye, valamint a történetmesélési aktus funkciója áll a középpontjában. A kutatások másik része olyan terepkutatás, amelynek jellemzője, hogy a kutató részt vesz a közösség életében, miközben kutatói élményeit, reflexióit naplóban rögzíti, és a kutatási narratíva alakításában aktívan részt vesz. A kutatások harmadik csoportjába tartoznak a művészetalapú részvételi akciókutatások, amelyek esetében szintén a kutató és a kutatási alanyok közös élményeiről és narratívateremtéséről beszélhetünk, azonban az ilyen kutatásokban valamilyen művészi artefaktumot is teremt a csoport.

Keszeg (2011, pp. 85–86) a történetmondás antropológiai kutatása szempontjából nyolc területet határoz meg, amelyek három fő területre szűkíthetőek. 1. *Korok és társadalom.* A kutató egy korszak tipikus narratívumait, azok struktúráját, műfaját, médiumait vizsgálja, különös tekintettel a narratívumok státuszára. 2. *Helyek és társadalom.* Egyéni, lokális és regionális narratívumok képezik az ilyen kutatások tárgyát, amelyekben beszélő, emlékező és interpretáló közösségek működését vizsgálja a kutató. A közösségen belül előforduló történet legitimitása is releváns téma, és fel lehet tárni azt is, hogy melyek egy közösség elhallgatott és elmondott történetei. 3. *A történetmondás funkciói és szereplői.* Az ilyen kutatásokban a történetmesélés különböző helyzeteit, az aktus során megmutatkozó értékrendeket és a mesélő narratív identitását lehet megvizsgálni. Keszeg utóbbira a mesemondás szociális aktusát hozza példának, amely tipikus élethelyzetekhez kapcsolódott (családi együttlétek, közös munkavégzés, utazás). A mesemondás célja a szórakozás, a közös időtöltés és az ősöktől megtanult szófordulatok, viselkedések és mesestruktúrák továbbadása volt. A mesemondás a nemi szerepeket is figyelembe vette, más volt a férfiaknak, a nőknek és a gyermekeknek szóló mese. A mesemondó jellegzetes hanghordozással és testtartással adta elő történetét, olykor dalra is fakadt.

Minden kornak megvannak a maga avatott történetmesélői, nevezzük őket táltosoknak, varázslóknak, mesemondóknak, lantosoknak vagy akár stand up komikusoknak. Az elsősorban szóban előadott mese alaposan feltárt narratív struktúrája és alműfajai mellett a mesemondó biográfiája, előadásmódja és a mesélés szociális körülményei is érdekesek az etnográfiai kutatások számára. A különböző korszakok narrációinak a feltárása forráskritikával, forráselemzéssel történik a történeti kutatási paradigmába ágyazottan. A biografikus és autobiografikus narratívumokban feltárul az adott korra és lokális közösségre jellemző értékrend, világkép és a régióra, környezetre vonatkozó információk is.

A történetmesélés funkciója is kutatás tárgya lehet. Minden közösségi történetmesélés meghatározott szabályok szerint működik: a történetek családon belüli vagy lokális kisközösségekben való terjedése természetes a csoport tagjai között. A mindennapi történetmesélési helyzet kevésbé konvencionális, az elbeszélő és a befogadó

bármilyen nemű, korú lehet, alakulhat spontán és lehet megszervezett is. Hagyományosan a családi beszélgetések, a közös munkavégzéshez tartozó beszédszituációk sorolhatóak ebbe a kategóriába. A *rituális,* más néven *fesztív* előadások azonban már normákhoz kötöttek: adott forgatókönyvhöz igazodnak és az elbeszélésnek és a befogadásnak is viselkedési normái vannak. A *vallásos-mágikus* történetmesélés során az elbeszélésnek gyógyító, rontásháritó szerepe van, és előadása időponthoz, helyzethez kötött. A *hivatalos* történetmesélés pedig tipikusan az oktatás, a politika, a törvénykezés normatív világához kapcsolódik (Keszeg, 2011, pp. 67–68).

Edward M. Bruner az interpretatív antropológia képviselőjeként a narratív megközelítést alkalmazta etnográfiai kutatásában, és a jelentésteremtés alapjának a narratív dialógust tekintette. Ebben a megközelítésben az adatközlők és a kutató értelmezései és történetmesélése egymástól nem függetleníthetőek, sőt maga a kutatói jelentésteremtés is a narratív struktúra időbeli linearitásában és szekvenciális architektúrájában jelenik meg (Bruner, E. M., 1986).

Az autoetnografikus megközelítésre jó példa Mészáros (2014) iskolaiszubkultúra-kutatása, melyben a kutató saját élményeit, forráskutatását, mintavételét, felmerülő új kutatási kérdéseit is az elemzés tárgyává tette, narratív formában tárta fel a kutatási kérdés magyarázatáig vezető utat. A kutató a terepkutatás során teljesen elmerült közegében, részvétele a részletes adatgyűjtés érdekében történt. Az adatközlő csoporttal való közvetlen kapcsolatfelvétel során a kutató maga is átesett a beavatódási folyamaton, majd különböző szerepekben jelent meg a csoportban. A vizsgálatban megmutatkozott a kutató kettős pozíciója, csoporttaggá vált, és a szubjektív bevonódás mellett a kutató objektív, interpretatív viszonyulása is jellemző volt. Ez a kutatás is bebizonyította, hogy a terepkutatásban a kutató a fő mérőeszköz: kapcsolatközi helyzetéből megfigyel, szelektál, vizsgálódása közben maga is fejlődik, és újabb kutatási kérdéseket fogalmaz meg.

Az etnográfiai kutatások narratívnak tekinthetőek, ha a kutató a terepmunka során az adatközlők egyéni és csoportos történeteit gyűjti és elemzi, de válhat módszertani kategóriává is a narrativitás, amikor a kutató narratív naplóban reflektál saját kutatási folyamatára, és végül maga a kutató is létrehoz egy narratív struktúrában felépülő szöveget. A kutató egyfajta önkényes autoritással elemez ilyenkor, és alkot új szöveget, a kvalitatív kutatások validitásfogalma itt a hiteles hang kifejezéssel helyettesíthető, amelyet a minél több forrásból történő tájékozódással biztosíthat a kutató (Mészáros, 2014).

A terepmunka során az adatgyűjtés fő módszerei a megfigyelés és a strukturálatlan élettörténeti interjú. Az entográfus történetmesélő kutató, így a 21. századi etnográfiai, antropológiai kutatások megjelenése is lehet multimediális. A kulturális információ is megjelenhet több rétegben (mese, film, fotó) online környezetben, valamint a befogadók bekapcsolódhatnak, interaktív dialógusokat alakíthatnak ki az új felületeken, amivel a narratív folyamatok lezáratlansága-folytatólagossága valósul meg. A digitális felületek lehetővé teszik a néprajz és az antropológia számára, hogy az adatközlők, kutatók és befogadók kollaboratív folyamatokban ve-

gyenek részt. Online akciókutatások jöhetnek létre a felek közreműködésével (vö. Underberg & Zorn, 2013; Forte, 2004).

Ugyanakkor bizonyos zárt kultúrák önreprezentációját is lehetővé teszi a digitális környezet. Az adatközlők a kutatókkal együtt végzik a gyűjtést és az online tartalmak tervezését és megjelenítését. Készíthetnek együtt tematikus honlapot képgalériával, kutatásokra és egyéb forrásokra mutató hipertextekkel, online játékot, közösségimédia-felületet, amelyen az offline eseményekről is szó lehet (például egy kulturális fesztiválról). A kutatás során a közösség transzmédia-történetalkotási folyamatot alakíthat ki közösen a kulturális örökség fenntartása érdekében. A látványossághoz rendelt tematikus honlapon és közösségimédia-felületeken a tagok képekkel, nyelvvel kapcsolatos hangzó anyagokkal, játékokkal tehetik vonzóbbá közösségüket (Underberg & Zorn, 2013).

A *művészetalapú részvételi akciókutatás* olyan kvalitatív kutatási stratégia, amely különösen alkalmas arra, hogy a sérülékeny adatközlők érzékeny témákban (például politikai konfliktushelyzetek, anyagi helyzet, nemi, nemzeti, vallási identitás) megfogalmazzanak a maguk és a kutatás szempontjából fontos, torzítatlan információkat, miközben közös alkotási élményben részesülnek. A művészetalapú részvételi akciókutatás módszerei annyiban különböznek az akciókutatástól, hogy a kutató nemcsak tevőlegesen és megfigyelőként vesz részt a csoportfolyamatokban, hanem egy teljes, művészeti alkotásra épülő folyamatot mentorál. Az ilyen jellegű kutatások a résztvevők kreatív együttműködésén és a kutató facilitáló jelenlétén alapulnak, amelynek többlete a kutató számára a folyamatközi párbeszédek, a testbeszéd és a produktum elemzésének lehetősége, ezáltal a kutatási téma komplex feltárása. A vizsgált és egyben részt vevő személyek számára transzformatív hatású a folyamat, amely közvetlen lelki növekménnyel, kompetencia- és személyiségfejlődéssel jár. A művészi tevékenységek során a szavakkal nehezen megfogalmazható élmények dialógusokkal kerülnek felszínre, és elnyomott érzelmek és gondolatok is felbukkannak. A teljes folyamat erősen reflektív és kollaboratív jellegű, ami az egyéni és csoportos fejlődést és a kulturális változást is magában rejti (Horváth & Oblath, 2015; vö. Lanszki, 2020).

A művészetalapú részvételi akciókutatási módszerek narratív fajtáinál a kutató a narráció folyamatát, tehát az elbeszélés megalkotásának körülményeit, motivációit, szintjeit és magát a produktumot is vizsgálja. Ilyen módszer a *fotóhang*, a DST vagy a *fórumszínház*.

A fotóhang- (*Photo Voice*) módszer lényege, hogy a kutatásban részt vevő személyek egy számukra releváns és aktuális probléma témájában fotókat készítenek, amelyeket aztán interpretálnak. A résztvevők a képekkel és az azokhoz fűzött elbeszéléssel a többségi társadalomban rejtett vagy figyelmen kívül hagyott jelenségeket mutatnak be egymásnak, ami hozzásegíti a csoportot társadalmi ügyek azonosításához (Oblath & Csoszó, 2017). A módszerrel felszínre kerülnek az egyéni és közös élmények, és a résztvevőknek lehetőségük nyílik arra, hogy a tapasztalatok közti különbségeket megbeszéljék, és a képek történeteit elemezzék. A sajátos fotóelbeszélésekben megfogalmazott problémákra aztán a csoporttagok közösen

próbálnak megoldási javaslatot tenni, esetleg cselekvési tervet kidolgozni (Wang & Burris, 1997). A képi és verbális narrációk a nyilvánosság terébe is kikerülhetnek online vagy offline kiállítás keretében.

A fotóhang kutatási és pedagógiai eszköz is egyben. Egy dél-afrikai egyetem egészségügyi szociológia kurzusának oktatója akciókutatást végzett a módszer segítségével, amelynek célja az volt, hogy feltárja az egészségügyi szolgáltatásokhoz való hozzáférés egyenlőtlenségét nemek, etnikai hovatartozás, szociökonómiai háttér (főleg legmagasabb iskolai végzettség és lakókörnyezet) alapján. Az akciókutatás jellegéből fakadóan a kutató része volt a pedagógiai és kutatási folyamatnak, és Freire (1972) kritikaitudatosság-, empowerment- és reflektív tudáskonstrukciójának elvén részvételi fotóhang-foglalkozásokat tartott. A hallgatók (n=334) a témával kapcsolatban fényképeket készítettek, amelyekhez szöveget írtak. Történetkonstruálás közben a hallgatók a számukra legfontosabb momentumra fűzték fel az elbeszélésüket, amelyben személyes életepizódokat jelenítettek meg. A folyamatot interjúfelvétel és fókuszcsoportos vita követte, amelyben a hallgatók kritikai reflexiókat artikuláltak a sebezhető csoportok életkörülményeiről és ellátásuk hiányosságairól. A folyamatban a különböző szocioökonómiai hátterű diákok közelebb kerültek egymáshoz, és együtt fogalmaztak meg cselekvési terveket (Obuaku-Igwe, 2021). A fotóhangprojekt interkulturális megközelítésű és transzformatív hatású tanulási folyamat volt, ugyanis a hallgatók attitűdváltozáson mentek keresztül. A történeteken és a párbeszédeken keresztül feltárultak a probléma részletei, ami a kutatást jelentősen előrevitte.

Átmenetet képez a fotóhang és az interjúzás módszere között a *PEI (Photo-Elicitation Interview)*, amelyet kamaszok kikérdezésére használt Pabian és Erreygers (2019). A kutatók az online zaklatás gyakoriságának és formáinak feltárására vállalkoztak, azonban észrevették, hogy az egyéni interjú során a kamaszoknak nehezére esett feleleveníteni a zaklatással kapcsolatos hétköznapi életeseményeket. A kutatók tudatosan kerülték az adatfelvételnél a fókuszcsoportos interjút, mivel az életkori sajátosságokból fakadó megfelelési kényszer torzította volna az adataikat. A PEI olyan részvételi narratív kutatási módszer, amelyben a kutató vagy az interjúalany által készített fotó képezi az egyéni interjú kiindulási pontját. A módszer kidolgozásában a kutatók figyelembe vették azt is, hogy kutatási alanyaik, a 13-14 éves belga tanulók (n=34) kortársakkal folytatott online interakcióiban domináns a képekkel történő kommunikáció. A célcsoport szinte csak olyan közösségimédia-platformokon van jelen, ahol az önmegjelenítést és az üzenetváltásokat a töredékes jelleg határozza meg: kevés írott szöveggel és annál több hangüzenettel, emotikonnal, mémmel kommunikálnak a kamaszok. A tanulóknak öt napon keresztül napi három képet kellett kiválasztani a kutatáshoz, amely lehetett képernyőfotó is. A kutatók nem határozták meg annak tartalmát, egyetlen kikötésük az volt, hogy a kamaszoknak a társaikkal történő interakcióikat kellett dokumentálniuk. A tanulók a képeket csak a társuk beleegyezésével készíthették el, mint ahogy ők is csak informált beleegyezéssel vehettek részt a kutatásban. Az öt nap elteltével a kutatók félig strukturált interjút vettek fel a tanulókkal, akiknek a képek alapján kellett el-

mesélniük hétköznapi online interakcióik jellemzőit. Az interjúszövegek és a képek kódolását, annotálását a két kutató egymástól függetlenül végezte el az *NVivo* szoftver segítségével. A módszerrel sikerült mélyebb betekintést nyerni a kamaszok online kommunikációjának világába, akik szívesen vettek részt a kutatásban és maguktól szolgáltatták az adatokat. A tanulók a képek segítségével könnyebben előidézték élményeiket interjúhelyzetben. A módszer korlátai abban mutatkoztak meg, hogy az adatok még így is sok esetben idealizáltak voltak, hiszen a tanulók számos negatív eseményről nem küldtek fotót. Ugyanakkor a képek küldése nagyban függött a tanulók eszközhasználati ismereteitől is.

A művészetalapú részvételi kutatási módszerek közé tartozik a dramatikus jellegű fórumszínház is, amely a nézőket aktívan bevonja egy előre megírt színdarab erkölcsi dilemmáinak megoldásába. A közönség egy kiválasztott speciális csoport, amely a cselekmény fordulópontjain akívan hozzászólhat a témához, szavazhat, sőt akár újra is rendezheti a darabot vagy újrajátszathat bizonyos epizódokat. A néző beavatottá, aktív résztvevővé válik, cselekvési terveket dolgoz ki dilemmahelyzetekben (Boal, 1985). Ugyan a színdarab keretét előre meghatározza a dramaturg és a rendező, de az előadások elbeszélése mindig az adott közönség beavatkozásának megfelelően alakul (Oblath, 2017). A kutatók az adatokat az előadásról készített videófelvételből nyerik. Ezenkívül a kutatók az előadást követően fókuszcsoportos vagy egyéni interjút vehetnek fel a részt vevő közönséggel, amelynek tagjait kikérdezhetik a folyamat közben tapasztalt belső folyamataikról (Lanszki, 2020).

4. ORAL HISTORY ÉS DIGITÁLIS TÖRTÉNETMESÉLÉS A KOLLEKTÍV TÁRSADALMI EMLÉKEZET SZOLGÁLATÁBAN

Az *oral history* szóban elmesélt személyes történelem, a történelmi dokumentáció sajátos formája, melynek hagyományai 1948-ig nyúlnak vissza, amikor az amerikai történelem jelentős személyeivel készített élettörténeti interjúkat technológiai eszközökkel rögzítették. A kulturális hagyományok generációkon átívelő szóbeli tudástranszferétől az oral history annyiban különbözik, hogy az oral history célzott módszertant, nem pedig spontán ismeretátadást takar (Leavy, 2011).

Mint kutatási módszernek az oral historynak van választott mintája és módszerei is, hiszen a kutatók bizonyos kulturális-történelmi téma többirányú megismeréséhez célzottan bizonyos populáció tagjaival vesznek fel interjút. A vizsgálati csoport kiválasztásához a kutatónak előzetesen fel kell mérnie a tágabb téma szakirodalmából és forrásaiból, hogy hol mutatkozik hiányterület, amely bővebb kifejtésre vár, és ennek megfelelően célzottan kell kiválasztania interjúalanyait. A kvantitatív kutatások megbízhatóságát biztosító véletlenszerű mintavétel tehát kizárt az oral history kutatásokban, sőt, különösen érzékeny témák vagy sérülékeny populáció esetén nem valószínűségi, hanem hólabdamódszerrel történik az interjúalanyok felkutatása (Leavy, 2011).

Minden oral history kutatás célja, hogy az interjúalany személyes élményeiről, vélekedéseiről, nézőpontjáról minél mélyebben beszámoljon. Ez a cél jelentősen meghatározza az interjú jellemzőit. Az oral history interjú mindig narratív élettörténeti interjú és nyílt végű kérdésekből áll. Előfordul, hogy egy személlyel több interjú felvételére is sor kerül, annak érdekében, hogy a témát minél részletesebben kifejtse. A narratív formában történő életút-beszámolók nóvuma, hogy az elbeszélők nemcsak adatszerűen listázzák az eseményeket, hanem a társadalmi kontextus és az egyéni életkörülmények összefüggései, a szereplők viszonyrendszere és a viselkedések mögött meghúzódó motívumok, valamint a tettek következményei is feltárulnak. A kutató beszéd közben nem szakítja meg az interjúalanyt, hagyja, hogy hosszasan elbeszélje és egyben értelmezze életeseményeit.

Az interjú felvételéhez a kutató és az interjúalany közötti bizalom csak együttműködés révén tud kialakulni. Az interjúhelyzet bár tartalmaz fix tartalmi csomópontokat, rugalmasan alakítható. A kutató és a kutatási alany egyenrangú partnerként beszélget a kutatás folyamatában, ezért a téma részleteiben alakul és bontakozik ki, ami segíti a téma tágítását, mélyítését. A kutató és alanya közötti kollaboratív tudáskonstrukció felveti a közös szerzőség kérdését (Frisch, 1990; vö. Leavy, 2011). A közös szerzőség azonban nemcsak az adatfelvételre, hanem az események értelmezésére is vonatkozik, amely során az elbeszélő korrigálhatja a kutatót, amennyiben az félreinterpretál egy jelenséget. Az oral history kutatásokban a kvalitatív kutatások alanyait nem adatközlőnek vagy válaszadónak nevezzük, hanem a narrátor vagy résztvevő kifejezést használjuk, amely egyrészt a kutatás folyamatjellegére, másrészt az interjúalany, az elbeszélő-interpretáló szerepére, harmadrészt a kutató és az adatközlő közötti kollaboratív tudáskonstrukcióra utal. A kutatási eredmények közlése során ügyelni kell arra, hogy elkülönüljön a kutató és az elbeszélő elemzése (Leavy, 2011).

A pozitivista megközelítésű kutatók az elfogultságot és az objektivitás hiányát róják fel az oral history kutatónak. Az oral history videók és hangfelvételek olyan személyes elbeszélések ugyanakkor, amelyek bármely kutató számára hozzáférhető és tartalomelemzésnek alávethető adatkorpuszt jelentenek. Az elbeszélések átírásával és kódolásával kvantifikálhatóvá válnak egyes tartalmi elemek, és gyakoriságuk alapján tipikus mintázatokat rajzolhatnak ki. A szövegelemzés azonban kiegészülhet az oral history kutatás esetén megfigyelésen alapuló metakommunikáció-elemzésekkel is, ugyanis az interjúalany testbeszéde és prozódiája is többletinformációt hordozhat magában. Leavy (2011) úgy véli, hogy az oral history kutatás módszertana a társadalomtudományokban erősen a *grounded theory* kvalitatív módszertanára épül, ugyanis az adatgyűjtés és -elemzés újabb adatgyűjtéshez és -elemzéshez vezet, és végül a szisztematikusan végzett adatelemzésből alakítható ki az elmélet. Mitev (2015) úgy véli, a grounded theory előnye az, hogy lehetővé teszi, hogy társas, kontextusfüggő magatartásformákat strukturált formában közelítsen meg a kutató, hiszen már az adatgyűjtés folyamatában is szisztematikusan növeli a mintát és állandóan interpretálja és hasonlítja az adatokat. Mindez teljes mértékben igaz az oral history kutatások módszertanára is.

A személyes elbeszélések kutatói a társadalomtudományokban, különösen a szociológiában és a történettudományban, az egyéni mikronarratívákat tágabb társadalom-, kultúr- és gazdaságpolitikai kontextusban helyezik el. A kulturális antropológiában, az összehasonlító kultúratudományban és minden olyan bölcsészettudományi területen, amelynek történeti-társadalmi kutatási iránya is van (például színháztörténet, tánctörténet), az oral history elbeszélések fontos részadatokat szolgáltatnak egy kulturális jelenségegyüttes rekonstruálásához.

Az oral history hagyományos formája a szervezett kutatás keretein belül végzett, interjú segítségével előidézett elbeszélés, amelyet hang- vagy videóformátumban rögzítve szisztematikus rendszerben archívumokban tárolnak. A videótechnológia és a videómegosztó portálok megjelenése lehetővé tette a történelmi tanúvallomások rögzítését, megosztását, melyek egy-egy történelmi esemény kapcsán felvett mélyinterjúk vágott verziói. A történettudomány számos történelmi eseménnyel kapcsolatos egyéni oral history elbeszélést rögzített, amelyet kulturális intézmények (többnyire könyvtárak és egyetemek) online is elérhető adatbázisokba rendeztek.[50]

Holokauszttúlélők és -szemtanúk tanúságtétel-videóinak gyűjteménye a *USC Shoah Alapítvány* online elérhető videógyűjteménye, az *IWitness.* A Steven Spielberg által 1994-ben alapított és 2006 óta a Dél-kaliforniai Egyetem részeként működő intézet audiovizuális gyűjteményében 57 ország 24 nyelvén elérhetőek a 12 éven keresztül gyűjtött videóinterjúk. Az intézet kifejlesztett olyan jó pedagógiai gyakorlatokat, amelyek tanulói aktivitásra, vitára, kreatív tevékenységekre épülnek. Kézenfekvő volt tehát a DST integrációja is, mivel magába foglalja az első kézből elmesélt történetekre adott tanulói reflexiókat, összekötve a tanuló előismereteivel és tapasztalataival. A módszer lehetővé teszi, hogy a tanulók kivágjanak részleteket az eredeti oral history videóból, és beépíthetik azokat saját digitális történetükbe. A reflektív videókban így nemcsak az elbeszélt történelem, hanem a tanuló tudáskonstrukciója is feltárul (Cole et al., 2013). Hasonlóképp megjelentek a személyes reflexiók azokban a digitális történetekben is, amelyeket spanyol egyetemisták készítettek szíriai menekültek hányattatásairól szóló online interjúk alapján. A hallgatók nemcsak új ismeretekre tettek szert a folyamat során, hanem relativizálták saját élethelyzetüket, amikor a velük egyidős fiatalok élethelyzetével szembesültek (Diaz, 2016).

A kanadai Montrealban működik a *Concordia University Centre for Oral History and Digital Storytelling.*[51] Az intézet 2009-től népirtások túlélőinek, ruandai, zsidó, kambodzsai kolóniák tagjainak a digitális történeteit is megjeleníti honlapján, mivel a honlap látogatottsági adatai alapján a több százezer analóg vagy digitális interjúfelvételt nagyon kevesen nézték meg, és a digitális történetek kompakt formájuknak köszönhetően befogadhatóbbak a szélesebb célközönség számára is (High, 2014).

A tanúbizonyság-videóknak társadalmi szemléletformáló hatásuk is van. Számos oral history projektben sajátos élethelyzetű, a társadalom perifériájára szorult

[50] https://www.oralhistory.org/centers-and-collections/

[51] https://storytelling.concordia.ca/

vagy súlyos történelmi traumán átesett emberek élettútja kerül nyilvánosságra. Ezek az elbeszélések mint primer források egyrészt történelmi tanúbizonyságot tesznek és fennmaradnak az utókor számára, másrészt a jelenkori kulturális és társadalmi különbségekre világítanak rá.

A narrátorok nemcsak a múltban megélt epizódokat idézhetik fel, hanem mindennapi életmódjukról is beszélnek. Ilyen oral history gyűjtemény létrehozása volt a célja a Museum of London *London's Voices* programjának is. A közösségi média énelbeszéléseire példa a spontán oral history projektnek induló *Humans of New York*[52] Facebook-közösség, amely 2010-ben jött létre azzal a céllal, hogy a New York járókelőiről készített képek felkerüljenek a csoportba, és egyfajta fotókatalógus készüljön. Azonban a fotós elkezdte meginterjúvolni a fotóalanyokat, és a képek mellett megjelentek a történetek is. Mára már több mint 17 millió tagot számlál a csoport, és az évek során több ezer történet megosztásának volt platformja a világ minden tájáról. A közösségimédia-bejegyzésekből aztán könyvek és honlap is készült, amelyen országonként és téma alapján külön jelennek meg az elbeszélések.[53]

Egyéb web 2.0-ás platformokon, például a YouTube-on nyilvánosságra hozott (például abúzusról vagy addikciós tevékenységekről szóló) traumaelbeszélésekhez bárki írhat hozzászólást. Iyanga-Mambo (2021) kutatásában megállapította, hogy a web 2.0-ás kommentszekció az önsegítő vagy narratív terápiás csoportokban jellemző támogató csoport tükröző funkcióját látta el, mivel a hozzászólók aszinkron módon, de kifejezték szolidaritásukat. A közösségi média lehetőséget teremtett a hasonló történetek megélőinek, hogy megjegyzéseikkel támogatásukat fejezzék ki, és olykor izgalmas párbeszédek alakulnak ki a bejegyzések alatt.

Az oral history kutatások másik formája a freire-i alapon (1972), közösségi részvételi művészeti műhelymunka keretei között előhívott személyes oral history narratívák vizsgálata. A *részvételi közösségi történelem* (*participatory public history*) workshop általában a művészetalapú kutatás eszközeivel vonja be egy helyi kisközösség tagjait, akik közösen fejtik fel a közösség és az egyén narratíváit. A projektek a résztvevők személyes élettútját tematizáló produktummal zárulnak, így az oral history elbeszélések ennek megfelelően nagyon sokféle formát ölthetnek: megjelenhetnek különböző web 2.0-ás felületeken, blogok, vlogok vagy éppen podcastek formájában, de a közösségi média is remek közvetítő.

A *Museu da Pessoa* (= a személy múzeuma) São Paulóban[54] egészen egyedülálló kísérletbe kezdett a 1990-es évek elején, ugyanis virtuális és kollaboratív múzeumként egyéni elbeszélések bemutatását tűzte ki céljául tekintet nélkül arra, hogy híres vagy hétköznapi ember története-e az. A muzeológusok és történészek célja az volt, hogy kollektív közösségi emlékezetet hozzanak létre. Az elbeszéléseket azonban nem professzionális könyvtárosok vagy kutatók gyűjtötték, hanem a web 2.0-ás gyakorlathoz igazodva azokat maguk a narrátorok rögzítik és küldik be. A közösségi

52 https://www.facebook.com/humansofnewyork
53 https://www.humansofnewyork.com/
54 https://museudapessoa.org/

felületen arra is lehetőség nyílik, hogy a narrátorok létrehozzák saját archívumukat, ahová más ember élettörténetét is feltölthetik. A Museu da Pessoának már Portugáliában, az USA-ban és az Egyesült Királyságban is vannak testvérmúzeumai. A kulturális és egyben szociális intézmény 2006 és 2008 között fiatalokat támogató civil szervezetekkel együtt nagyszabású DST-projektet valósított meg *One Million Youth Life Stories* címmel, amelynek célja az volt, hogy a brazil fiatalok megmutathassák magukat, és érezhessék, hogy a különböző felületeken való publikálással (közösségi média, videómegosztó, múzeum) ők is a történelem részesei. A fiatalok bármilyen formátumban elkészíthették élettörténeti elbeszélésüket, de a DST-műhelymunka nagy segítség volt nekik, hogy álmaikról, nehézségeikről, családjukról, kulturális hátterükről fókuszált formában meséljenek (Misorelli, 2017).

A *StoryCenter*ben kidolgozott DST-módszerhez Hill (2008) olyan kutatási és oktatási programot fejlesztett ki, amely lehetőséget nyújtott a földrajzilag egymástól távol lévő népcsoportok számára, hogy reagáljanak egyéni élethelyzetükre és globális társadalmi problémákra is. A *Silence Speaks* projektben[55] készült, rendkívül érzékeny témákat feldolgozó személyes digitális történetek elsősorban közegészségügyi problémákra (például HIV-prevenció, családon belüli erőszak) hívják fel a nyilvánosság és a döntéshozók figyelmét.

Az oral history elbeszélésekben és a digitális történetekben történelmi-kulturális eseményekkel kapcsolatos tapasztalataikat a narrátorok sajátos logikában, de kauzális összefüggésekben rendezik, elbeszélés közben újraélik saját tapasztalaikat, szemtanúként reflektálnak környezetük eseményeire is, tehát óhatatlanul interpretálják is azokat. A narrátor elkerülhetetlenül belefogalmazza erkölcsi értékítéletét és önreflexióit is elbeszélésébe, nem ritka a perspektivikus kitekintés és a konklúzió levonása sem. Minél több oral history vagy digitális történet lát napvilágot egy eseménnyel kapcsolatban, annál több nézőpontot és részletet ismer meg a kutató és a befogadó. Ezek az elbeszélések egyéni történetek ugyan, de hozzájárulnak a kollektív társadalmi emlékezet konstruálásához is.

Különböző társadalomtudományos diskurzusokban kényes kérdésként merül fel, mely interpretációk tekinthetőek „igaznak", hitelesnek egy-egy téma kapcsán. A történelemre és annak értelmezésére vonatkoztatva különös relevanciája van ennek a kérdéskörnek, hiszen egy történésnek annyi egyéni olvasata van, ahányan részesei voltak.

Ezen a ponton érdemes megvizsgálnunk az emlékezet fogalmát, és hogy az individuális emlékek hogyan kapcsolódnak egy nemzet, egy kultúrkör kollektív emlékezetéhez, kulturális örökségéhez. Több tudományterület felől közelíthetünk az emlékezet fogalmához: történészek, szociológusok, antropológusok, esztéták, a kommunikáció és a narratív, illetve kísérleti pszichológia szakemberei keresik mibenlétét.

Sonkoly (2005) a kulturális örökség fogalmának értelmezésekor fontosnak ítéli az örökség és az emlékezet fogalmának együtt történő értelmezését, mivel sze-

---

55 https://www.storycenter.org/silence-speaks

rinte nem lehet függetleníteni a történelmi perspektívát a két fogalom értelmezési mezőjétől. A kollektív történelmi emlékezet építőköve az egyéni megemlékezés a korábban vallási, illetve nemzeti szinten történő megemlékezések helyett vagy mellett. Történelmi események rekonstruálásához elengedhetetlen az individuális narratívumok úgynevezett testimony, azaz tanúságtételek formájában történő megjelenése, melynek révén ugyan sokszor cenzúrázatlanul kerülnek nyilvánosságra egyéni történetek, ám a szakvélemény hiánya nem feltétlenül von le az individuális emlékezés vitathatatlan hatásából és egyre inkább kialakuló autonómiájából.

Ezekben a videókban az emlékező a múlt eseményeinek megélőjeként, szemtanújaként járul hozzá a történelem konstruálásához. László (2003) szerint a narratívum a megismerés eszköze úgy a szociális (és történeti) térben, mint az egyén önértelmezése kapcsán. A narratív pszichológia szerint az emlékek narratív konstrukciók, amelyeket nem lehet függetleníteni az adott társadalom kulturális elbeszélési sémáitól. A narratívumnak tehát kettős természete van: az elbeszéléssel konstruáljuk a történelmet, ám annak kulturális sémái visszahatnak az egyéni narratívaalkotásra, ahogy Jerome Bruner fogalmaz: *„[…] a saját narratíváink által formáljuk meg magunkat és helyünket a világban, és a kultúra narratívái adnak modellt identitásunk meghatározásához.”* (Bruner, 2004, p. 11)

A narratívaalkotás ugyanakkor nem választható el az identitásalkotás jelenségétől sem Murai és Tóth (2011) szerint az emlék

> *„[…] olyan jelentéskonstrukció, amely 1. közös terméke a résztvevők kommunikációjának, 2. mindig az adott helyzet, körülmények hatására ölti adott formáját, 3. a jelen horizontjából történik, ami meghatározza a szelekciót és az értelmezést”* (Murai & Tóth, 2011).

Generációk közti kommunikáció létrehozása volt a célja annak a holokauszttal foglalkozó projektnek, amely a témát családi emlékek által közelítette meg a DST segítségével. A *Soá családi narratívái/Vitrin projekt* az *Aktív európai emlékezet program* keretein belül 2013–2014-ben valósult meg az *Anthropolis Egyesület* szervezésében néhány magyar középiskolában. Ugyanez volt a célja 2015-ben a *Yad Vashem Intézet,* az *EMMI* és a *Holokauszt Emlékközpont* által megrendezett *Képekben, kockákban mondjuk el* projektnek is. Az első helyezést nyert digitális történetben, a *Zimmermannék szolgálójá*ban a tanuló saját dédnagymamája történetét mesélte el, akinek végig kellett néznie kedves munkaadójának és családjának meghurcolását.[56]

Az oral history jellegű elbeszélésekhez képest a különbséget az jelenti, hogy az említett projektben az örökhagyó emlékező személy története nem általa elbeszélt önvallomás formájában, hanem az örökös narratívumában jelenik meg. Ugyanakkor míg az oral history – interjúhelyzethez köthető – monológ formájában, a digitális történetmeséléshez köthető projektek esetében eredetileg dialógusban bontakozik

[56] https://www.youtube.com/watch?v=NVvlBNot-uY

ki az emlékezeti konstrukció, mely során az örökadó és az örökös együtt próbálja felszínre hozni a múlt eseményeivel kapcsolatos emlékfoszlányokat. Az örökhagyó egyéni emléktörténete az örökös narratívumaként hozzájárul az egyén és akár egy kisebb közösség kulturális identitásának kialakulásához. Az örökös által elbeszélt történet, mely ilyenformán megjelenik az örökös értelmezésében, utóbbi percepcióját is tükrözi.

Andó (2011) is konstrukcióként tekint a történelemre, melynek sajátos identitásalakító funkciója van, és kiemeli, hogy a történetmesélés szociális, kommunikációs aktus. A beszélt nyelvi elbeszélés, narratívum szerinte diskurzív műfaj, ezenkívül olyan kognitív séma, mely az emlékezetben és az egyéniség kialakulásában alapvető szerepet tölt be. Andó hangsúlyozza, hogy az egyéni emlékezetekből származtatható a kollektív emlékezet. Az emlékek kollektív rekonstruálásával adott közösségen belül érzelmi intimitás alakul ki, mely összetartja a csoport tagjait.

László (2003) és Andó (2011) is hivatkozik Assmann kommunikatív és kulturális emlékezet fogalmára. A kétféle emlékezet közötti alapvető különbség, hogy előbbi szóbeli elbeszéléseken, közvetlen interperszonális elbeszéléseken alapul. Problematizálja az egyén és a történelem kapcsolatát, valamint lényegi eleme a generációk közti párbeszéd. A kulturális emlékezet elemei pedig olyan sematizált narratívumok, melyek segítenek kontaktust teremteni azokkal az időkkel, melyekkel a jelenben nem kerülhetünk közvetlen kapcsolatba, csakis szakosodott hordozói (sámán, tudós, pap) hitelesíthetik a múltbéli eseményeket. A tanulók projektekhez köthető kisfilmjei ilyen értelemben tipikusan reprezentálják a kommunikatív emlékezési aktust, hiszen a digitális történetek a még élő individuum személyes tapasztalatainak manifesztációi az örökössel történő újraértelmezésben.

Az emlék közösségivé válása a megosztás folyamatában aktualizálódik, ami történhet offline és online formában is, mely utóbbi az internet széles közönsége számára teszi elérhetővé a kisfilmeket, a narratíva publicitásának mértéke ez esetben meghatározhatatlan méretű. A digitális történetek mint a kommunikatív emlékezet filmszerű, megosztásra alkalmas manifesztációi előfeltételezik a párbeszédet örökhagyó és örökös között, megteremtve a formát, hogy az idő múlásával az assmanni értelemben vett kommunikációs emlékezet kulturális emlékezetté váljon.

5. A DIGITÁLIS TÖRTÉNETMESÉLÉS MINT MŰVÉSZETALAPÚ KÖZÖSSÉGI RÉSZVÉTELI AKCIÓKUTATÁSI MÓDSZER

Horváth és Mitev (2015) szerint a kvalitatív kutatások célja, hogy segítségükkel értelmezhetővé váljanak olyan események, szerepek, élethelyzetek vagy akár személyközi interakciók, amelyeket csupán úgy lehet a felszínre hozni, ha a kutató maga is belemerül a kutatási alany hétköznapjaiba. A kvalitatív kutatási paradigmában megfigyelhető új irány, hogy a figyelem a kutatási alanyok művészetalapú feltáró módszer segítségével történő énartikulációjára irányul. Ilyennek tekinthető például az értelmező fotóinterjú is, melyben egy, a téma szempontjából releváns

fotó kapcsán indul el a beszélgetés (Horváth & Mitev, 2015), illetve a fotóhang is, amennyiben a kutatási alanyok lefotózzák a téma szempontjából számukra fontos objektumokat, majd ennek kapcsán elmesélik narratívájukat.

A DST a fotóhanghoz hasonlóan alkalmas a narratív élettörténeti események feltárására, és olyan kvalitatív módszertani technika, amely a résztvevők kreativitására alapoz. Mindkét módszer a részvételiségen és a kollaboráción alapszik, és elsődleges célja, hogy marginalizált társadalmi csoportok a saját nézőpontjukat artikulálhassák, hogy a figyelmet valós társadalmi problémákra irányítsák (Matthews & Sunderland, 2013). Azonban míg a fotóhangmódszerben a résztvevők által készített fotók jelentik az elbeszélés alapját, addig a DST-ben a probléma azonosítása és szövegszerű megfogalmazása az első lépés, és csak ezután következik a képanyag összeállítása.

A DST előnye az oral historyhoz képest, hogy a feltárás nem interjúhelyzetben történik, amelyben a kutatóval való interakció közvetlenül hatással lehet az elbeszélésre, vagy érzékeny téma esetén kényelmetlenül, esetleg kiszolgáltatottan érzi magát a narrátor. A DST előnye, hogy az alkotási folyamatban a narrátor elmerül tevékenységeiben, és a workshop teljes ideje alatt tökéletesítheti élettörténete narrációját. A digitális történetben összetett módon, képek, hangok és intonáció segítségével is kifejezheti magát a narrátor, és zenével, szimbólumokkal artikulálhatja a szavakkal le nem írható érzelmeit. Az önkifejezésnek ez a módja akkor is érvényesül, ha a narrátor szókincse nem teszi lehetővé a pontos megfogalmazást, vagy a szóbeli kimondás túlságosan fájdalmas neki.

Lanszki és Horváth (2017) szerint a DST a klasszikus kvalitatív történetalapú narratív élettörténeti kutatások részvételi változatának tekinthető, mely során a facilitátor-kutató megalkotja azt a keretet, amelyben a résztvevők közösen dolgozhatnak élettörténetük (re)konstrukcióján.

Matthews és Sunderland (2013) több ezer digitális történetet vetett alá tartalomelemzésnek, hogy megfigyelje, mennyire alkalmasak ezek a produktumok arra, hogy különböző társadalmi rétegek életminőségéről, szocioökonómiai és -kulturális státuszáról vagy egy adott társadalmi jelenségről adatokat nyerjenek. Megállapították, hogy biográfiai adatok, nézőpontok, reflexiók közvetlenül jelennek meg a digitális történetekben, ráadásul nemcsak verbális, hanem képi szinten is, amennyiben az énelbeszélő narratívák létrehozói betekintést engednek házukba, lakásukba, képeket láthatunk ruházatukról, életkörülményeikről. Kvalitatív adatkorpusznak is tekinthetőek a digitális történetek, szociológiai, antropológiai kutatások számára tehát felbecsülhetetlen forrásértékkel bírnak, hiszen kirajzolódnak olyan élethelyzetek, társadalmi struktúrák általuk, melyek más módszerekkel nem hozhatóak hitelesen felszínre.

Eglinton, Gubrium és Wexler (2017) a DST-t kvalitatív, transzformatív, művészeti alapú kutatási eszközként definiálja. Kvalitatív, mivel a vizsgált személyek minőségi, etnográfiai vizsgálatára vállalkozik, és művészeti alapú, mivel szöveg- és képalkotás konvergenciája valósul meg a folyamat során, illetve transzformatív abban az értelemben, hogy a DST folyamata változást indít el a résztvevőkben: megfogalmazzák identitásukat, reflektálnak gyökereikre, felismerik cselekvési lehetősé-

geiket. Tudatosul bennük saját ágenciájuk, társadalmi cselekvőképességük, a DST ilyen értelemben demokratikus akció.

A DST kiváló eszköz arra, hogy az alkotók önmagukat kifejezzék, ugyanakkor megfogalmazzák kollektív csoportidentitásukat. A módszer kritikai, részvételi alapú kutatási eszköz is, mivel az alkotási folyamat közben megnyilvánuló diskurzusok, együttgondolkozás során a résztvevők kialakíthatnak egyfajta kritikai attitűdöt saját helyzetükkel, körülményeikkel kapcsolatban, ugyanakkor részvételi alapú, mivel a társakkal megvalósuló interakciókon keresztül jutnak el egyéni alkotásuk létrehozásáig. A kutatók számára ugyanolyan fontos adatnyerés szempontjából a workshopon mutatott aktivitás és az ott elhangzó párbeszédek.

A digitális történetek Lambert (2002/2013) szerint segítenek abban, hogy „bárkiből valaki lehessen, és ez az illető már soha ne legyen senki", a DST diskurzív folyamatában a némákra odafigyelve *„[…] teret adunk a »senkiknek«, hogy megtalálják a »valakit« a szívükben azért, hogy »akárkik« lehessenek"* (Lambert, 2002/2013, pp. 3–4.). Az egyéni és csoportos identitás megfogalmazásában, az ágencia tudatosításában megkerülhetetlen szerepe van az E/1-ben megfogalmazott digitális történeteknek. A DST folyamatában az önmagát ágensnek érző elbeszélő tudatosan értelmezi környezete jelenségeit, próbál azokra saját eszközeivel hatni célja elérése érdekében. Nemcsak hogy társadalmi helyzetére ébred rá az alkotó multimédiás szövege megalkotásakor, hanem a narratív sémának megfelelően megoldást, társadalmi szempontból konstruktív cselekvési stratégiát próbál kialakítani. Segít ebben az alkotótársak és a facilitátor visszajelzése.

A fiatal felnőttek *DUSTY* nevű szociális tanácsadó intézményében egy hajléktalan és egy iskolákból kibukott személy több digitális történet elkészítése közben ébredt rá eddigi stratégiái dekonstruktív voltára, próbálta felfedezni a segítő szándékot és embereket, intézményeket a környezetében, és új perspektívát kialakítani a jövőre nézve (Hull & Katz, 2006).

Ugyanez történt a *SzívHang* programban is: az alkotás során társadalmi helyzetükre is reflektáltak a roma asszonyok, számba vették azokat a helyzeteket, amelyekben kiszolgáltatottságot éreztek, elemezték, hogy miként reagáltak az ilyen helyzetekre, milyen stratégiát alkalmaztak. Mindeközben cselekvőképességük tudatosítása által ráébredtek arra, hogy hogyan lépjenek fel konstruktívan és aktívan a már alkalmazott és bevált, illetve az új cselekvési-viselkedési minták segítségével. Az alkotási folyamatban történő kreatív ágencia emellett felruházza az egyént azzal az érzéssel, hogy a társadalmi aktusokban is cselekvőként vehet részt (Lanszki & Horváth, 2017).

A digitális történetek transzformatív hatása azonban nem csak az alkotókon érezhető. Matthews és Sunderland (2013) konfessziószerű összegzésnek tartja a digitális történet műfaját. Marginalizált helyzetű társadalmi csoportok artikulációi vagy a tömegkommunikációban elhallgatott témák digitális történet formájában egyszerűen bekerülhetnek a társadalmi köztudatba. A nyilvánosságba a web 2.0-ás fordulat óta már nemcsak a kapuőrök által megszűrt tartalmak kerülhetnek nyilvánosságra, hanem amatőr produktumok is. A digitális történet online felületeken

egyszerűen megosztható videóformátuma miatt, és tömörsége okán könnyen befogadható. A közösségi médiában virális módon terjednek olyan egyéni élettörténetek, melyek autentikusságát, hiteles mondanivalóját növeli, hogy átélője személyesen meséli el tapasztalatait, képeivel saját életkörülményeibe enged bepillantást. A hangadás, önkifejezés célja az, hogy a társadalom felfigyeljen az érintettek helyzetére, és beinduljon egyfajta szociális vagy politikai változás.

A többségi társadalmak médianyilvánosságában alulreprezentált csoportok problémáinak demonstrálásában a DST kiváló médium. Eglinton munkatársaival (2017) az alaszkai eszkimó lakosság életkörülményeit vizsgálta több mint 200 digitális történet tartalomelemzése révén. A kutatócsoport megállapította, hogy a DST kiválóan alkalmas arra, hogy a szocioökonómiai és/vagy földrajzi értelemben marginális helyzetben lévő emberek körülményei a többségi társadalomban láthatóvá váljanak, és közcselekvésre ösztönözzék a döntéshozókat.

A DST-módszertan interakciógazdag folyamatában is megjelennek adatok, különösen a történetmesélő körben (story cirle) és a kész digitális történetekre és a folyamatra adott záróreflexiókban. Mivel a kutató facilitátorként részt vesz a folyamatban, a kutatás akciókutatásnak minősül. Emellett a kutató megfigyel és szövegeket, képeket elemez, ugyanakkor mivel ő is részese a folyamatnak, észrevehet új irányokat, amelyek érdeklik a csoportot, és a kutatást is más irányba terelhetik.

A DST-vel megvalósuló részvételi akciókutatások adatai a műhelymunka során elhangzottak és a digitális történetek tartalmának elemzéséből származnak. A videó képi és szöveges síkjának elemzése mellett a kutatónak különösen a folyamat elején, a történetmesélő körben és a digitális történetek vetítésekor elhangzó elbeszélésekre és reflexiókra kell odafigyelnie, mert ezekben számos jelentős élettörténeti információ hangozhat el. Mivel a kutatási eredmények bemutatásában a kutató a folyamatelemeket is megjeleníti, a legrelevánsabb publikációs forma az esettanulmány.

Haigh és Miller (2018) azért tekint értékes kutatási forrásként a digitális történetekre, mert az elbeszélő kiemeli benne, ami számára a legfontosabb. A szerzőpáros egyik projektjében a mentális egészség témakörében szervezett DST-műhelymunkát. A résztvevőknek a méltóság és a tisztelet fogalma segítségével kellett a számukra legfontosabb élettörténeti eseményt elmesélni. A kutatók megállapították, hogy a végeredmény a megbocsátás, valamint egymás megnyugtatása és megerősítése volt. A kutatók a másik workshopot kemoterápián átesett embereknek tartották, akiktől azt kérdezték, hogyan kellett volna velük kommunikálni a dolgozóknak. Számos olyan információ került feszínre a videók segítségével, amelyet más helyzetben nem lehetett volna előhívni. Haigh (2017) már egy korábbi tanulmányában is kiemeli, hogy a digitális történetek mint artefaktumok elemzése az egészségügyi kutatásokat magasabb szintre emelte, mivel az elbeszélő nézetei direkt módon és képekkel gazdagon illusztrálva jelennek meg. Haigh ezeket az adatokat nyers kutatási adatoknak tekinti. Ezekben a 3–5 perces, lényegre fókuszáló videókban több adat rejlik, mint egy többórás interjúban. Ugyanakkor ezek a videók könnyen terjednek a közösségi médiában, amely az egészségügy demokratizálódásához is hoz-

zájárulhat, hiszen az egyéni tapasztalatok közvetlen megjelenése a döntéshozókat és az egész intézményrendszert is az optimális működés felé indíthatja el.

Az egészségüggyel kapcsolatos szolgáltatásfejlesztésben sok esetben csak az interprofesszionális megközelítés segít. Jamissen és Moulton (2017) DST-kutatásában a kutatók részt vevő megfigyelők voltak és jegyzeteltek. Az adatokat a workshop-alkalmak hangfelvételeivel és a facilitátorral készített interjúval egészítették ki. A projekt keretében a csoporton belüli kommunikációt és együttműködést vizsgálták a kutatók. A különböző tudományterületekről érkező hallgatók közegészségügyi kérdésekről (például megelőzés vs. kezelés, mi a betegség és mi az egészség) vitatkoztak, miközben jobban megismerték egymás nézeteit, megközelítéseit. A tudásmegosztás bizalomhoz, egymás élethelyzetének könnyebb elfogadásához vezetett. A hallgatók azt is megtanulták, hogyan tudják közvetíteni nézeteiket a többieknek, valamint megértették, hogy nem kell egyetérteniük, de egymás álláspontjának megismerése fontos. A személyes és szakmai identitás az interakciókon keresztül fejlődött.

Fontos, hogy marginális helyzetű társadalmi csoportok digitális történeteket készítsenek, hiszen videójukban megmutatják azt is, hogy a tömegmédiában alulreprezentált vagy sztereotipikusan ábrázolt, kisebbségben élő emberek ugyanolyan hétköznapi problémákkal szembesülnek, mint a többségi társadalom tagjai. A muszlim és heteronormatív társadalomban tabutémának számító szexuális orientációjuk miatt kisebbséget alkotó közösség élettörténeteit feldolgozó malájziai DST-workshopnak nem a kisebbségben élők elfogadtatása volt a célja, hanem valami annál sokkal elemibb: hogy az extrém módon sebezhető embereket szexuális orientációjuk miatt ne érje fizikai támadás. A digitális történetek alapján nem lehetett beazonosítani a készítőjét. A 10 videót egy kiállításon mutatták be, amelyet kizárólag maláj muszlimok látogathattak, és a kiállítás megtekintése után beszélgetés volt a DST-facilitátorral, majd a közönség recepcióját a YouTube-kedvelések és -hozzászólások után is elemezték (Kunga Thas, 2017). Feminista kutatási perspektívából a *StoryHub*[57] érdemel említést: családon belüli erőszak, a kiskorúak házassága és a nők meggyilkolása témájában készítettek digitális történeteket török nők. A történetmesélő kör tagjai szolidaritást és összetartozást fejeztek ki egymás felé, miközben hasonló témájú történeteket osztottak meg egymással, és kielemezték az események okait és következményeit (Şimşek, 2017).

A DST participatív folyamatokat támogató módszere megjelenik a részvételi színházi alkotás gyakorlatában is, amely már önmagában is diszciplinárisan hibrid műfaj, hiszen ötvöződnek benne művészetalapú, feltáró jellegű és terápiás célok. Elsődleges szerepe azonban, hogy a színházpedagógiai és audiovizuális, de mindenképpen narratív eszközök ötvözésével nyilvánosság elé tárható formában publicitást kapjanak az adott társadalomban elhallgatott témák. Alrutz (2013) a részvételi színház módszerét kombinálta a DST-vel magukra hagyott, extrém módon elhanyagolt fiatalok esetében (prostituáltak, drogfogyasztók és egyéb függőségben

[57] http://digitalstoryhub.org/

szenvedők gyermekei). Alrutz DST-workshopján azt a feladatot adta a fiataloknak, hogy írjanak kreatív szöveget *Egy olyan helyről származom, ahol...* címmel, és készítsék el digitális történetüket. A fiatalok témájuk mélyebb megértése érdekében kapcsolatokat építettek ki egymás közt, miközben kritikusan reflektáltak önmagukra és társadalmi helyzetükre is. A digitális történetekből készített előadásban a fiatalok performatív módon jelenítették meg személyes élettapasztalataikat és csoportidentitásukat a külvilág felé. Sikerült kialakítaniuk viszonyukat a helyzetük leírására használt társadalmi sztereotípiákhoz, és megmutatták a többségi társadalomban láthatatlan folyamatokat metanarratíváikban.

A közösségi színház célja egyrészt, hogy segítsen identitáskereső és/vagy traumatizált fiataloknak megfogalmazni saját társadalmi helyzetüket interakciókon keresztüli feltárás segítségével, másrészt a társadalmi célú figyelemfelkeltés. Ez volt Horváth, Oblath, Lanszki, Teszáry, Csoszó és Takács (2017) *Sajátszínház* projektjének, a *SzívHang*nak is a célja, melyben falusi roma asszonyok megküzdési stratégiáikat tematizálták a magyarországi egészségügyi ellátó intézményrendszer összefüggéseiben. A DST-workshopokat szociodráma-foglalkozások egészítették ki. A teljes kutatási-alkotási folyamatban számos olyan elbeszélés született, amelyből a narrátorok dramaturg, rendező és forgatókönyvíró segítségével színpadi előadást hoztak létre, hogy a színházba járó nagyközönség szembesüljön a tömegkommunikációban elhallgatott, illetve a magánszemélyek által a szégyen miatt rejtegetett élettörténetekkel (Horváth, Oblath, Lanszki, Teszáry, Csoszó & Takács, 2017). A személyes élettörténetekből készült autoetnografikus dokumentumszínházi előadásban, az *Éljen soká Regina!*-ban[58] maguk a narrátorok léptek fel. Szintén élettörténeti tapasztalatok jelennek meg az Örkény Színházban bemutatott *Kiváló dolgozók*[59] című darabban a segítő szakmában dolgozókkal a főszerepben, akik munkájuk társadalmi megbecsülésének hiányáról beszélnek. Az egyéni élettörténeti elbeszélések megjelenhetnek a televízióban is. Erre volt példa a BBC *Capture Wales* projektje, amely a walesi emberek által készített digitális történeteket tűzte műsorra.

6. NETNOGRÁFIA

A netnográfia az internet etnográfiája, amely a web 2.0-ás felületek, elsősorban a közösségi média és a videómegosztó platformok mikroközösségeiben lévő bejegyzések tartalmát és interakcióit vizsgálja. A felhasználók kulturális tevékenységei a web 2.0 világában narratív formában jelennek meg.

Fehér (2015) digitális identitásnak nevezi az én kivetülését digitális színtereken, amely nem más, mint adatkészlet. Kutatásában azt vizsgálta, milyen stratégiák mentén épül fel a munkavállalás előtt álló fiatal egyetemisták (n=15) digitális identitása, és hogy milyen motivációk határozzák meg, valamint milyen érzelmi és kognitív

58 https://trafo.hu/programok/eljen_soka_regina
59 https://www.orkenyszinhaz.hu/hu/musor/kivalo-dolgozok

mintázatok jellemzik a fiatalok tevékenységeit. Fehér az interjúk tartalomelemzése és a kérdőív eredményei alapján megállapította, hogy a megkérdezettek 70–80%-a önazonosnak tartja magát online önmegjelenítésével. A felmérésből az is kiderült, hogy a felhasználók döntéseiket szerepeik alapján hozzák meg, és hogy a nők elsősorban kapcsolatépítésre, míg a férfiak morális céljaik elérésre használják a közösségi médiát. A kutatás eredményei alapján Fehér úgy véli, hogy az online és offline identitás nem választható szét, az online csak egyfajta attribútuma az offline-nak. A szelf társas közegben pozitív énbemutatásra törekszik, hogy erősítse önértékelését, személyes márkáját az önmenedzseléssel építi. A felhasználók magánéletüknek ugyan csak egy részét teszik nyilvánossá, azonban mások történetei szükségesek az önreflexiójukhoz. Fehér (2019) egy későbbi kutatásában nagyobb nemzetközi mintán (n=60) vizsgálta az online döntési stratégiákat. A felhasználók 70%-a tudatosan alakította stratégiáit, kontrollálta digitális lábnyomát.

A netnográfiai kutatások nagy többsége antropológiai és szociológiai jellegű, és közvetlenül a narratív reprezentációkra és azok hatására fókuszál. Az online önmegjelenítés mikronarratívumai tükrözik a narratív identitást, hiszen a felhasználó életútja fontosabb epizódjait rögzíti a közösségi médiában. A személyes bejegyzések mellett fontos adat egy személy online önmegjelenítésével kapcsolatban, hogy milyen tartalmakat oszt tovább, valamint milyen megjegyzéseket fűz más felhasználók tartalmaihoz. Ezeknek az adatoknak az elemzésével feltárhatóak egy személy nézetei, családi viszonyai, kultúrafogyasztási szokásai. Az online jelenlét időtartama vagy a posztok gyakorisága olyan adat, amelyet kvantitatív vizsgálatban is fel tud használni a kutató. A társadalomtudományi kutatásokban releváns kutatási téma lehet ugyanakkor annak vizsgálata is, hogy a felhasználó használ-e becenevet vagy avatárt (és ha igen, milyet), valamint alkalmaz-e képi tartalmai esztétizálására szűrőket. Szintén összetett kutatás lehet az is, ha a felhasználók közösségimédia-viselkedését és -identitását összehasonlítjuk a videójátékokban mutatott viselkedésükkel és virtuális identitásukkal.

A felhasználók által manipulált, többnyire idealizált profilmegjelenítések megnehezítik a kutató dolgát, mivel nem minden esetben fedi a felhasználó valós szociokulturális státuszát a profilon látható adathalmaz. Ugyanakkor a felhasználók profilhasználata, aktivitása is eltérő, a magasan képzettek jobban védik adataikat, kevesebb reakciót adnak mások bejegyzéseire.

Ennek ellenére Braga (2021) a digitális környezetet is az ember természetes szociális közegének tekinti, amely lehetővé teszi a felhasználók énreprezentációját és interakcióit is – ezáltal az indentitáskonstrukciók és a viselkedés vizsgálatát is. Mindez nagy módszertani kihívás elé állítja a kutatókat. Az etnográfiai megközelítésnek ugyanis előnyei, ám limitációi is vannak. A netnográfiai kutatás legnagyobb előnye, hogy az adatok könnyen hozzáférhetőek, ráadásul nem kutatási adatszolgáltatás céljából születtek, hanem természetes közegükben találhatóak. Az adatnyerés egyszerűnek tűnik, azonban az adatzaj hatalmas lehet – többek között a mesterségesintelligencia-botok adatközlései miatt is –, így a kutatónak rengeteg energiát kell adattisztításra fordítania. Az adatmennyiség ugyanakkor percről percre változhat,

tehát a kutató kénytelen a vizsgálat számára meghatározott időszakaszt kijelölni. A kinyert adatkorpusz ugyanakkor hatalmas lehet, amelynek elemzéséhez mesterségesintelligencia-szoftver használata szükséges.

Az adatszerzésen túl a kihívást az adatok elemzéséhez használatos módszer kiválasztása jelenti. A netnográfia, azaz az internet tartalmainak vizsgálata nem tekinthető önmagában kutatási módszernek, mivel azt minden esetben a tudományterülethez illeszkedő kutatási paradigma és a kutatási cél határozza meg. A forrásokat megközelíthetjük az antropológia paradigmája felől, és kulturális tartalmakat és rituális viselkedési mintázatokat tárhatunk fel a segítségükkel, de az online térben mutatott viselkedést szociálpszichológiai szempontból is megvizsgálhatjuk, vagy akár szociológiai és gazdasági összefüggéseket is kereshetünk. A tartalomelemzés az a kutatási módszer, amellyel az internet képi, verbális és audiovizuális mikronarratívumai elemezhetőek.

Braga (2021) felveti, hogy az etnográfiai kutatásokban face-to-face működő kutatási módszerek nem feltétlenül adaptálhatóak online környezetben is. Példa erre a kutatói részvétellel zajló megfigyelés, amely az online tartalmak közzététele (például egy-egy bejegyzés vagy megjegyzés írása) és a kutató befogadása közötti időhézag miatt nem tud maradéktalanul megvalósulni, mivel az interakciók ez esetben nem valós idejűek, mint a jelenléti megfigyelés esetén. Előny azonban, hogy a felhasználók online tevékenységei lekövethetőek a platformok naplózott (logolt) adatainak segítségével, amelyek a kvantitatív adatelemzésére adnak lehetőséget a kutatónak. A logolt adatokból számolt statisztikai összefüggések azonban torzult eredményekhez vezethetnek, mivel az online platformokon való részvétel nem feltétlenül jelent aktivitást is.

A kutatás érvényességének megtartása érdekében a tartalomelemzés kódolását két független kódolóval kell elvégeztetni, valamint módszertani triangulációra kell törekedni. Braga (2021) a netnográfiai tartalomelemzés kiegészítéséhez a személyes interjút javasolja.

Bastiaensens és munkatársai (2019) a cyberbullying áldozatainak támogatására ifjúsági segítők által létrehozott online fórumok beszélgetésfolyamát, összesen 937 chatbejegyzést elemeztek. Az interakciók saját természetes közegükben, nem pedig kutatáshoz kapcsolódva születtek, ezért az adattorzulás minimálisnak volt mondható. A résztvevők anonim módon, avatar mögül írtak. A beszélgetésekből kirajzolódtak az online felületeken elkövetett zaklatások mintázatai (például zsarolás meztelen képekkel, megszégyenítő nyilvános posztok képekkel, szöveggel, gyűlölködő üzenetek), valamint azok a megküzdési stratégiák is (család és új barátok támogató hálózata, rendőrség), amelyeket az ifjúságsegítők és a sorstársak javasolták. A felhasználók szorongásaikat is megosztották, érzelmi támaszt nyújtva egymásnak. Ezzel szemben egy másik kutatásban a közösségi média abuzív viselkedési mintázatait azonosította Abidin (2019), aki hat szingapúri influenszer posztjaira adott hozzászólásokat vizsgált három éven keresztül, különös tekintettel a gyűlöletbeszédre és az agresszív, zaklató hozzászólásokra.

Amennyiben a web 2.0-ás tartalmak narratológiai elemzésére vállalkozunk, úgy a bejegyzést a hozzá tartozó megjegyzésekkel együtt kell narratívumnak tekintenünk. A kiszolgáltatott helyzetű, áldozati szerepben lévő narrátorok (gondoljunk a *#metoo*-bejegyzésekre) közösségi médiában vagy tartalommegosztó portálon közzétett élettörténeti elbeszéléseire érkező kommentek vegyes képet mutatnak. Az aszinkron interakció és az arctalanság felszabadítja a felhasználók gátlásait. Ezekben az elbeszélésekben a narrátor a protagonista, aki dialógusba kerül ismerős vagy ismeretlen szereplőkkel. Az elbeszélésben szereplő antagonista az elkövető, és a történet kontextusa is kiderül a bejegyzésből. A nézőpont az elbeszélő és a kommentelő felhasználók részéről is általában E/1. Új elemzési szempont lehet, hogy hány lájkot kapott egy-egy hozzászólás, vagy milyen emotikonok szerepelnek egy-egy kommentben.

A kutató segítségére lehet a médiadiskurzus-analízis is, amelyet elsősorban a közösségi médiában olvasható hírek megjelenésének vizsgálatára lehet alkalmazni. A megjelenített tartalmak értékelési szempontjai a következők lehetnek: 1. layout, szerkezeti felépítés; 2. téma; 3. szereplők; 4. nyelvezet (nyelvtan, retorikai fordulatok); 5. diskurzusstratégiák (manipulációs technikák kiemeléssel, keretezéssel; a szereplők bemutatásának módja; politikai színezet; legitimálási technikák); 6. ideológiai álláspont. Különösen a szegénység, a kriminalitás, a kisebbségi csoportok, valamint a migráció reprezentációinak vizsgálata teljes körű lehet ezeknek a szempontoknak a figyelembevételével (Horbacauskiene, 2021).

Dörnyei és Mitev (2015) úgy véli, hogy a netnográfia elsődleges célja, hogy az online fogyasztói csoportok magatartását és döntési mechanizmusát jobban megértsük. A felhasználók interaktivitását is lehetővé tévő új alkalmazások alapjaiban demokratizálták a marketingkommunikációt, ugyanis egy-egy termék vagy szolgáltatás valós jellemzőit a fogyasztók közvetlenül értékelhetik a közösségi médiában vagy a kifejezetten közösségi minősítést lehetővé tévő közösségi platformokon. Az online értékelőfelületeken ötfokozatú, általában csillagokkal jelzett skálán lehet visszajelzést adni a szolgáltatásokról, emellett szóban és fényképekkel illusztrálva, tehát narratív eszközökkel is véleményt lehet nyilvánítani. Ezekhez az adatokhoz a kutató közvetlen beavatkozás nélkül is hozzáférhet.

A közvetlen visszajelzések hozzájárulnak ahhoz, hogy a cégek új szempontokat építsenek be minőségbiztosítási rendszerükbe, ugyanakkor az is a szolgáltatások és termékek színvonalának emelkedéséhez vezet, hogy a fogyasztók egymással kapcsolatba lépnek. Az olykor demokratikus, olykor szándékosan torzító fogyasztói magatartás elemzésében a kulturális antropológia netnográfiai megközelítése volt Csordás és Markos-Kujbus (2018) segítségére, akik szöveges és képi tartalomelemzéssel vizsgálták meg egy turisztikai desztináció felhasználói értékeléseit. A kutatóknak a fogyasztói narratívák elemzésével a manifeszt és látens tartalmakat is sikerült feltárniuk, ami egyrészt a potenciális vendégek számára jelentős információgazdagságot jelent, másrészt a céges döntéshozatalban is jelentősége lehet.

A kutató vizsgálata során választhatja a kívülálló objektív szemszögét, ilyenkor ugyan kevesebbet tud meg a közösség belső dinamikájáról, de ez a megközelítés

gyors adathozzáférést tesz lehetővé. Az online vizsálati csoportoknak ugyanakkor olykor maga a kvalitatív kutatást végző személy is tagja. Az ilyen akciókutatásokban a kutató a tagok mindennapi életének online narratív megnyilvánulásait vizsgálja. A web 2.0-ás tartalmak, különösen a közösségi média és a videómegosztó portálok publikus posztjai és hozzászólásai korlátlan adathozzáférést engednek a kutatónak. Mivel ezek a személyek nem járulnak hozzá, hogy kutatásban használják az általuk közzétett adatokat, ezért ügyelni kell az anonimitásra, arra, hogy a személyek beazonosíthatatlanok legyenek. Különösen sérülékeny populációnak számítanak a kiskorúak. A tanulmányban szó szerint idézett hozzászólások, posztok alapján könnyen beazonosíthatóvá válnak a diákok és iskolájuk, tehát lehetőség szerint kerülni kell az idézést (Green, Van Royen & Vermeulen, 2019). Az autoetnográfia pedig akkor valósul meg, ha a kutató szubjektív élményei (például naplózás) is kutatási adatok lesznek (Dörnyei és Mitev, 2015).

7. A NARRATÍV DIGITÁLIS JÁTÉKOK KÉPESSÉGFEJLESZTŐ HATÁSÁNAK KUTATÁSA

A narratív videójátékok képességfejlesztő hatásáról nem készült még kutatás felsőoktatási kontextusban, azonban a 2010-es évek közepéig számos tanulmány született a kifejezetten tanítási-tanulási célokra tervezett, úgynevezett *komoly játékok* (serious games) képességfejlesztő és motivációtámogató hatásáról. Molnár (2011) első és második osztályos tanulókkal (n=100) végzett kontrollcsoportos kutatási eredményei azt mutatják, hogy a tanulási célú, kontextusfüggetlen számítógépes játékok fejlesztették a tanulók induktív gondolkodását. Gómez és Suárez (2021) szisztematikus szakirodalmi áttekintésében olyan angol és spanyol nyelvű kvantitatív empirikus kutatások eredményeit tekintették át, amelyek 2012 után születtek és kifejezetten a komoly játékok felsőoktatásban történő alkalmazására fókuszáltak. A komoly játékok fejlesztik a hallgatók stratégiai gondolkodását, csoportos döntéshozatali képességeit és magasabbrendű gondolkodási képességeit. Az áttekintés azonban nem tartalmazott információt arról, hogy milyen típusú játékok milyen hatást fejtettek ki.

A videójátékokban megmutatkozó kortárs normák erősen hatnak a közös játék során a kamaszokra, különösen az agresszív viselkedés tekintetében (Sun & Sun, 2021). A videójátékok negatív hatásáról számol be az a kutatás, amely szerint a videójáték-streamek megtekintésének és a videójátékok játszásának együttese problémás használathoz (túl sok idő a játék cseleményvilágában) és – különösen 25 év alattiaknál – agresszív viselkedéshez vezet.

Gupta és munkatársai (2021) orvostanhallgatók körében vizsgálták, hogy a videójátékos múlt és a sebészeti képességek között található-e összefüggés. A hipotézis szerint jobb a gamergyakorlattal rendelkezők szem-kéz koordinációja és vizuális térbeli képességei. A szisztematikus szakirodalmi áttekintés során 16 tanulmány 575 résztvevőjének mindegyike aktív játékos vagy részt vett videójátékos

képességfejlesztésen. Laparoszkópiás és robotsebészeti beavatkozásoknál kimutatható volt az összefüggés, de a bronchoszkópiás és arthroszkópiás beavatkozásoknál nem. Általában a döntéshozási képességre volt mindenkinél pozitív hatással (Cabeza-Ramírez et al., 2021).

A diplomásoknak szükségük van a magasabb szintű képességekre akkor is, ha akadémiai pályán maradnak, és akkor is, ha a munka világába lépnek ki. A *graduate attributes* olyan képességegyüttes, amely magában foglalja a probémamegoldó képességet, a kommunikációt, az alkalmazkodóképességet és a találékonyságot (Hughes & Barrie, 2010; vö. Barr, 2017). Barr (2017) egyetemisták körében (n=100) vizsgálta a videójátékok fejlesztő hatását. A kontrollcsoportos kísérletben a kísérleti csoport nyolc héten keresztül játszott kontrollált körülmények között videójátékokkal mindösszesen 14 órát. A nyolcféle játékból hat lehetővé tette a többszereplős játékmódot és a kooperációt – közülük kettő szerepjátékon alapuló E/1-es nézőpontú harci játék volt, kettő stratégiai játék, egy rejtvényfejtő *puzzle game*, egy pedig úgynevezett *sandbox game*, amely lehetővé teszi a korlátlan kreativitást. A nyolc játékból kettő döntéseket lehetővé tevő narratív kalandjáték volt. A validált önbevalláson alapuló mérőeszközzel (Communication Adaptability Scale, Duran, 1992) elő- és utómérés történt. Az útómérés eredményei szignifikáns különbséget mutattak a kognitív és a szociális mezőkben, ami alapján kijelenthető, hogy fejlődött a hallgatók kommunikációs és adaptációs képessége, valamint leleményessége önmagukhoz és a kontrollcsoporthoz képest is.

8. KUTATÁSETIKAI ÉS JOGI KÉRDÉSEK[60]

Az oral history elbeszélések és digitális történetek online publikációjával a hang- vagy videóanyagok könnyen megoszthatóvá válnak, ami hozzájárul a téma szélesebb körű bemutatásához. Azonban a videókban olykor érzékeny személyes tartalmakról van szó és az anonimitás a videók jellege miatt kizárt, éppen ezért nem hagyhatjuk figyelmen kívül a nyilvánosságra hozatal etikai kérdéseit.

Oral history kutatásokban a narrátort biztosítani kell, hogy az elbeszélt történetnek ő a szerzője, valamint hogy rendelkezhet a nyilvánosságra hozatal körülményeiről is. Egyes kutatócsoportok szenzitív témák esetén megtagadhatják az oral history elbeszélések nyilvános online megjelenését, és az archiválást könyvtárban, levéltárban végzik el. Ebben az esetben a kutatónak csak személyesen lehet az indexált interjúk között kutatni.

Az elbeszélések nyilvánossági foka teljesen változó lehet. Például a *Legacy of Ahmed* projektben a Nagy-Britanniában élő muszlim lakosság életét tárták fel oral history módszerrel. Az egyik elbeszélésben a narrátor hölgy megemlítette, hogy szokott alkoholt inni, majd az interjú után annyira megijedt az anyag nyilvános-

[60] A fejezet a szerző egy korábbi tanulmányának tömörített és részben kiegészített változata (Lanszki, 2021).

ságra hozatalától és a lehetséges kiközösítéstől, hogy 25 évre letiltotta az anyaghoz való hozzáférést (Niblett & Vickers, 2019).

Leavy (2011) megállapítja, hogy oral history kutatások esetén a kutatónak mindenképpen tájékoztatnia kell a narrátorokat, hogy az interjúfelvétel során a kutató részt vevő megfigyelő és egyben része része a folyamatnak. Rendkívül fontos, hogy a narrátorok megkapják a teljes körű tájékoztatást arról is, hogy milyen hosszú lesz a folyamat, valamint hogyan történik a publikálás. Leavy ugyanakkor érdemesnek tartja informálni a narrátorokat arról is, hogy milyen személyes vagy közösségi (például oktatási, hagyományőrzési, tanúbizonyság-tételi) előnyei származnak a folyamatból.

Minden narratív kutatás, így az oral history elbeszélések és a digitális történetek alkalmazása esetén is figyelni kell arra, hogy a kutatónak a kutatás lezárulta után sem szabad teljesen megszakítania a kapcsolatot a résztvevőkkel, ugyanis különösen érzékeny témák esetén előfordulhat, hogy a résztvevők újratraumatizálódnak, és pszichológusi utánkövetésre lesz szükségük. Elsősorban a művészetalapú akciókutatások *kokreatív* jellegük miatt olyan kutatásetikai kérdéseket vetnek fel, amelyek épp az egyéni alkotás és a részvételiség határmezsgyéjén jelennek meg. Főleg az érzékeny személyes adatok kezelésének és nyilvánosságának keretei, a külső források (újra)felhasználásának témája, valamint a csoportfolyamat kommunikációs helyzetei vetnek fel etikai, sőt egyes esetekben jogi kérdéseket.

Lanszki és Horváth (2017) szerint az etikai kérdések átgondolása már a csoportfolyamat tervezésekor elkezdődik, amikor a résztvevők körét és a DST-workshop témáját definiálja a facilitátor. A csoporttagok kiválasztásánál kizáró tényező, ha valaki pszichotikus betegséggel küzd vagy a közelmúltban élt át súlyos traumát – kivéve abban az esetben, ha kifejezetten olyan programról van szó, amelyet számukra javasolnak és pszichológus is részt vesz társfacilitátorként a folyamatban. Lanszki és Horváth kiemeli azt is, hogy a műhelymunka témája ugyan lehet megosztó, de semmiképp sem szólhat etikailag elítélendő cselekedetekről és eszmékről (például állatkínzás, szélsőséges politikai ideológia stb.). Fontos lefektetni a kommunikáció szabályait a workshop elején. Művészetterápiás csoportfoglalkozáson tilos az ítélkezés, az esztétikai értékítélet megfogalmazása. A facilitátor szerepe kardinális az asszertív kommunikáció kialakításában, a résztvevőknek tisztában kell lenni azzal is, hogy egymás sértegetése esetén a facilitátor moderálja a folyamatot. Rendkívül fontos a facilitátor önreflexiója is, ugyanis előfordulhat, hogy befolyásolja a csoportdinamikát, sőt a történetek alakulását is, ha a facilitátor identitása, hiedelmei, szociokulturális háttere túl dominánsan jelenik meg a kommunikációban.

A kutatónak figyelembe kell vennie, hogy a folyamat központi eleme, hogy a résztvevők aktívan és repetitíven verbalizálják szóban és írásban is saját élményeiket, valamint a téma kapcsán régi dokumentumokat, fotókat keresnek elő és tekintenek meg újra. A szorongást keltő személyes eseményekkel való szembesülés hordoz magában rizikófaktorokat, mert előfordulhat, hogy az emlékek rendezgetése közben az illető újra traumatizálódik, az időbeli távolság miatt intenzívebben élheti meg a traumát, vagy esetleg története traumatizál egy másik csoporttagot.

Az ilyen esetekre való tekintettel pszichológus nélkül nem szabad érzékeny témákat érintő vagy terápiás hatású workshopot indítani. Ward és Bullivant (2017) felhívja a figyelmet arra, hogy a facilitátornak élettörténeti témák érintése esetében tudatosítani kell a résztvevőkben, hogy bármikor abbahagyhatják a folyamatot, nem muszáj elmesélniük egy történetet, csak azért, mert a többi csoporttag izgalmasnak találja, valamint nem kell tartaniuk a többiek értékítéletétől. A facilitátornak emellett meg kell kérnie a résztvevőket, hogy a workshop beszélgetéseit mindenki bizalmasan kezelje, ne kerüljön ki csoporton kívülre semmilyen információ, valamint biztosítania kell a narrátorokat, hogy nem kerül nyilvánosságra a kész elbeszélés a beleegyezésük nélkül.

A facilitátornak arra is rá kell kérdeznie, hogy van-e a csoporttagoknak erejük ahhoz, hogy a traumához kapcsolódó képanyagot elővegyék. Amennyiben kiderül, hogy nincs, kommunikálni kell feléjük, hogy fotók helyett rajzokat, szimbólumokat is használhatnak. A rizikófaktorok csökkentése érdekében tett biztonsági keretmegbeszélésen érdemes a facilitátornak arra is ráirányítani a csoporttagok figyelmét, hogy a szorongást keltő tartalom megfogalmazása és kimondása elősegítheti az elfogadást, és azt, hogy az emlékek az identitásuk részévé váljanak. Az addig ki nem mondott gondolatokat, emlékfoszlányokat az alkotó a DST folyamata közben alakítja logikus egésszé.

A digitális történetek hosszas belső munka eredményei, sok esetben szenzitív információkat tartalmaznak, amelyek széles körű megosztására az alkotó még nem készült fel. Előfordulhat az is – különösen diszkriminált csoport vagy egyén esetében –, hogy rágalmazás vádja éri az alkotót, így minden esetben fontos közösen mérlegelni az egyénnek és a csoportnak, hogy mi legyen alkotása nyilvánosságának köre.

Összességében elmondható, hogy a facilitátor figyelmesen jár el, ha követi azokat a kutatásetikai alapelveket, amelyek minden kvalitatív kutatás esetén érvényesek. Azélettörténetek feltárása során tehát a facilitátor-kutató az alábbi, Horváth és Mitev (2015) által kvalitatív kutatásokkal kapcsolatban megfogalmazott megkerülhetetlen elveket kell hogy szem előtt tartsa: 1. kerülni kell a résztvevők felzaklatását; 2. a résztvevőket részletesen tájékoztatni kell a kutatás céljáról és menetéről; 3. a részvétel önkéntes; 4. az anonimitást biztosítani kell a publikációban; illetve 5. a résztvevők beleegyezése nélkül az adatok nem kerülnek nyilvánosságra – hacsak ez nem direkt cél (Horváth és Mitev, 2015).

A kutatásetikai kérdések mellett szólnunk kell a DST-vel kapcsolatban felmerülő szerzői jogi és adatvédelmi dilemmákról is.

Adatkezelés, adatvédelem

Az átlagos kutató szűken értelmezi a személyes adat fogalmát, és az adatközlő személyes, demográfiai adataira vagy az általa megfogalmazott, verbalizálható adatokra asszociál. Ezeken túl azonban az egyes személyekről készített kép vagy videó is személyes adatnak tekintendő, és amennyiben digitális történetbe kerül, adatkezelésnek

minősülhet. Fontos tisztában lenni azzal, hogy az általános adatvédelmi rendelet (General Data Protection Regulation = GDPR) értelmében személyes adatnak minősül az *„azonosított vagy azonosítható természetes személyre (»érintett«) vonatkozó bármely információ […]"* (2016/679 EU rendelet 4. cikk 1.).

Az adatkezelés bonyolultnak tűnő területe világossá válik, ha tisztázzuk, hogy ki az adatkezelő, és van-e szakmai célja az adatokkal. Amennyiben a digitális történetet valaki saját használatra készítette, és a videót semmilyen oktatási vagy egyéb szakmai célból nem mutatja be, akkor az úgynevezett *otthoni* vagy másként megfogalmazva *magáncélú* adatkezelés valósul meg. A GDPR értelmében

> *„[…] a rendelet nem alkalmazandó a személyes adatoknak a természetes személy által kizárólag személyes vagy otthoni tevékenység keretében végzett kezelésére, amely így semmilyen szakmai vagy üzleti tevékenységgel nem hozható összefüggésbe"* (2016/679 EU rendelet (18) preambulumbekezdés).

Ha viszont megjelenik a szakmai elem – oktatási vagy kutatási tevékenység esetén –, akkor alkalmazni kell az adatvédelmi szabályokat. Adatkezelésnek minősülnek a személyes adatokon végzett műveletek, mint például a gyűjtés, a rögzítés, a rendszerezés, a tagolás, a tárolás, az átalakítás vagy a megváltoztatás, a lekérdezés, a betekintés, a felhasználás és a hozzáférhetővé tétel – beleértve a nyilvánosságra kerülést is (2016/679 EU rendelet 4. cikk 2.). Kutatás esetén egyértelműen maga a kutató az adatkezelő, kutatóintézeti kutatásban pedig az intézet. Oktatás esetén azonban bonyolultabb a helyzet. Tételezzük fel, hogy biológiaórára a tanuló szomszédja tartós betegségéről készített digitális történetet, és felhasználta az érintett fotóit, leleteit és a róla felvett videót. Első körben úgy tűnik, hogy a tanuló, illetve mivel kiskorúról beszélünk, a szülő az adatkezelő. Feltételezhetnénk azt is, hogy mivel a biológiatanár kérte a feladatot, ő az adatkezelő. A kérdés azonban nem ilyen egyszerű. Mivel a felvételt tanórai feladat keretében mutatják be, annak tárolása, vetítése és a többi adatkezelés az oktatási intézmény részéről valósul meg. A tanár mint közalkalmazott nem a saját nevében jár el, nem ő lesz az adatkezelő, hanem az intézmény, mely oktatási célokat valósít meg.

A későbbi bonyodalmak elkerülhetőek, ha a kutató-facilitátor és/vagy az oktatási intézmény a DST alkalmazása előtt körültekintően jár el, és megfelelő adatvédelmi kereteket alakít ki. Az adatkezelésnek meg kell felelnie az adatvédelmi alapelveknek és szabályoknak – ilyen például a pontosság, a célhoz kötöttség és az adattakarékosság. A folyamat előtt tájékoztatni kell a résztvevőket – kiskorúak esetén a szülőket – a kialakított adatkezelési stratégiáról, és kérni kell a résztvevők (vagy szüleik) hozzájárulását az adatok kezeléséhez. A DST-folyamat végén érdemes tájékoztatni a résztvevőket arról, hogy mindenkor megilletik őket az adatvédelmi jogok, tehát a(z): tájékoztatáshoz, hozzáféréshez, helyesbítéshez, törléshez („az elfeledtetéshez"), adatkezelés korlátozásához, adathordozhatósághoz és tiltakozáshoz való jog, valamint automatizált döntéshozatallal kapcsolatos jogok. Érdemes külön figyelmet szentelni annak is, hogy adott esetben a DST etnikai származásra, politi-

kai véleményre, vallási vagy világnézeti meggyőződésre utaló személyes adatokat, valamint egészségügyi adatokat vagy a természetes személyek szexuális életére vagy irányultságára vonatkozó személyes adatokat is tartalmazhat, amelyek kezelése csak nagyon szigorú körülmények között lehet jogszerű.

Szerzői jogok

A DST-vel összefüggésben a szerzői jogokkal kapcsolatos kérdések a legnyilvánvalóbbak, mivel az alkotók saját és mások által készített tartalmakat egyaránt használnak digitális történetük elkészítéséhez. Az 1999. évi LXXVI. törvény a szerzői jogról 9. § (1) bekezdése értelmében a szerzőt a mű létrejöttétől kezdve megilleti a szerzői jogok – a személyhez fűződő és a vagyoni jogok – összessége. Minden, természetes személy által készített fénykép- és videófelvétel, amennyiben egyéni, eredeti jellegű, szerzői jogi védelem alatt áll, tehát a szerzői jogi szabályokra figyelemmel kell lenni akár a szerző, akár a felhasználó pozíciójában vagyunk.

Az alkotó saját tartalmak felhasználása esetén, tehát szerzőként a digitális történet utolsó diáján megjelölheti, milyen Creative Commons- (a továbbiakban CC-) licenc alatt engedélyezi a további megosztást, felhasználást. Ugyanígy meghatározhatja azt is, hogy saját tartalmai felhasználhatóak-e kereskedelmi célokra, ami máris részben a vagyoni jogokhoz kapcsolódó terület. Az alkotó rendelkezhet afelől is, hogy digitális története megosztása, sugárzása járhat-e vagyoni haszonnal a terjesztő számára. A szerzői személyhez fűződő jogok keretében az alkotó – akár Creative Commons-licencekkel – rendelkezhet digitális története nyilvánosságra hozatalának mértékéről és körülményeiről, neve feltüntetésének szükségességéről vagy annak ellenkezőjéről, valamint digitális története egységének védelméről.

A workshop résztvevőinek fel kell kínálni a lehetőséget a DST-folyamat végén, hogy nyilatkozzanak arról, hogy milyen széles körben szeretnék nyilvánosság elé vinni digitális történetüket. A facilitátor több opciót is felajánlhat, ilyen lehet például, hogy csak a workshop résztvevői előtt lehet levetíteni a digitális történetet, de nyilatkozhat úgy is az alkotó, hogy kutatási célokra felhasználhatja a facilitátor, valamint dönthet az alkotó akár a nyilvánosság legtágabb kategóriája mellett is.

A mű egységének védelme azt jelenti, hogy nem járul hozzá az alkotó, hogy egyes részeket kiemelve vagy más kontextusba helyezve más felhasználja vagy bemutassa digitális történetét. A Szerzői jogi törvény (továbbiakban Szjt.) 13. §-a úgy fogalmaz, hogy *„[a] szerző személyhez fűződő jogát sérti művének mindenfajta eltorzítása, megcsonkítása, vagy a mű más olyan megváltoztatása vagy a művel kapcsolatos más olyan visszaélés, amely a szerző becsületére vagy hírnevére sérelmes”.* A szerzői jogi védelem alapján a szerzőnek kizárólagos joga van a mű egészének vagy valamely azonosítható részének anyagi formában és nem anyagi formában történő bármilyen felhasználására és minden egyes felhasználás engedélyezésére (Szjt. 16. § [1] bekezdés). Az ez alóli kivételt az úgynevezett szabad felhasználás esetei je-

lentik (Szjt. 33–41. §§). Erre példa, amikor a szerző nem jelöli meg az „only non-commercial uses" CC-licencet (Ⓢ).

Lanszki és Horváth (2017) a szerzői jogok tekintetében kiemeli, hogy a facilitátornak minden esetben tájékoztatnia kell a résztvevőket, hogy a digitális történetekben megjelenő képek és zenék jogtisztaságát, illetve a képeken megjelenő személyek személyiségi jogait az alkotónak figyelembe kell vennie. Az esetleges jogi vitákban az alkotónak kell a nem megfelelő felhasználásért vállalnia a felelősséget, a facilitátor ezért felelősségre nem vonható. Ha egy oktatási intézmény honlapján vagy közösségimédia-oldalán közzéteszi a tanulók digitális történetét, akkor maga az iskola is felhasználja az adott esetben szerzői jogi védelem alatt álló műveket – mivel nyilvánossághoz közvetíti azokat –, hacsak nem áll fenn a szabad felhasználás esete. Rendkívül fontos tehát felhívni a figyelmet a mások alkotásaival történő megfelelő eljárásra.

A megfelelő eljárás azt jelenti, hogy az alkotó a külső forrásokból szerzett zenékre, képekre a digitális történet utolsó diáján hivatkozik, azaz pontosan feltünteti a források adatait (szerző, cím, befogadó mű/honlap, és ha van, a megjelenés évszáma).

Az Szjt IV. fejezete bőven tárgyalja a szabad felhasználás eseteit. Ezek közé tartozik az idézés (Szjt. 34. § [1] bekezdés), az átvétel (Szjt. 34. § [2] bekezdés) és a mű iskolai célú átdolgozása (Szjt. 34. § [4] bekezdés), azonban mindhárom esetben szükségszerű az eredeti mű szerzőjének megnevezése.

Az iskolai gyakorlatban még nem automatikus az az elvárás, hogy a tanulók teljesen jogtiszta anyagokat állítsanak elő. Szerzői jogi bonyodalmak megelőzésére jó áthidaló megoldás lehet, ha az alkotók (ez esetben a tanulók) eleve nyílt forráskódú, közkincsként megjelölt képi, zenei vagy videótartalmakat illesztenek digitális történetükbe. Számos olyan könyvtári és oktatási adatbázis létezik, melynek tartalmai a kulturális örökség részét képezve szabadon hozzáférhetőek és felhasználhatóak. Jó példaként említhető az Europeana és a The HeritageLab által meghirdetett *Digital Storytelling Festival* verseny, melyre bárki regisztrációs díj befizetése nélkül beküldheti digitális történetét. A részvétel feltétele egyrészt az, hogy a digitális történetnek legalább egy nyílt forráskódú alkotást kell tartalmaznia, mely a világ bármely kulturális intézmény által elérhetővé tett adatbázisából származhat. A részvétel másik fontos feltétele, hogy a külső forrásokat a videóban meg kell nevezni. A versenyen való részvétel harmadik feltétele, hogy az alkotónak meg kell jelölnie, hogy milyen CC-licencet szeretne érvényesíteni videójával kapcsolatban. A kiválasztásban nagy segítséget nyújt a CC honlapja, amely magyar nyelvű licencválasztó alkalmazást is tartalmaz.

A DST jogi vonatkozásaihoz tartozik még a Polgári Törvénykönyvről szóló 2013. évi V. törvényben (továbbiakban Ptk.) szabályozott személyiségi jogok kérdésköre, leginkább a képmáshoz és hangfelvételhez való jog kérdése is, mely előírja, hogy kép- vagy hangfelvétel készítéséhez az illető hozzájárulása szükséges – kivéve, ha tömegfelvételről vagy nyilvános szereplésről készült felvételről van szó (Ptk. 2:48 § [1] és [2] bekezdés). A hivatkozott személyiségi jogokat tehát akkor tartja be az

alkotó, ha más személyről készített képek vagy videók elkészítéséhez és felhasználásához az illető beleegyezését kéri.

Megállapíthatjuk, hogy a tervezés kulcsfontosságú elem a DST módszerének alkalmazásakor. Az előkészületi fázisban kell kialakítani a folyamat adatvédelmi szabályait. Ekkor kell előkészíteni azokat a tájékoztató anyagokat, nyilatkozatokat és megállapodásokat is, amelyeket a facilitátor a folyamat előtt és után a résztvevőknek vagy kiskorúak esetén azok szüleinek odaad. Bán és Nagy (2016) a bevezető céljai között említi a szerzői jogi kérdések tisztázása mellett a filmek utóéletének ismertetését is. A DST előtt a csoportkommunikáció és a részvétel szabályairól, valamint a DST folyamatáról is kell tájékoztatni a résztvevőket. A DST után szerzőségi és közzétételi nyilatkozatot írnak alá a résztvevők (Bán & Nagy, 2016, p. 80), mely az oktatás és a kutatás esetén egyaránt kiegészülhet adatkezelési nyilatkozattal is. Mindez garantálja, hogy a résztvevők biztonságban érezhessék magukat a workshopon, valamint hogy rendelkezhessenek digitális történetük felhasználási kereteiről.

A tervezés része az is, hogy az alkotási fázisokat (szövegírás, képek készítése és keresése, aláfestő zene keresése, vágás) megelőzően a facilitátor tájékoztassa a résztvevőket a jogtiszta tartalmak keresésének, valamint a Creative Commons-lincencek alkalmazásának lehetőségéről, illetve a hivatkozások szükségességéről és módjáról.

IV. Történetmesélés és a 21. századi tanulás

Környezetünk narratív úton történő megismerése az emberi tanulás egyik alapvető formája (Bruner, 1986), hiszen az embert érő számtalan információ közül a legrelevánsabb elemek kiválasztása, azok ok-okozati sorrendbe állítása, a konklúzió megjelenítése a könnyebb érthetőség, értelmezhetőség és elraktározás záloga. Az elbeszélői szerkezetek az emberiség történetében különböző formákban, médiumokon és funkciókkal járultak hozzá a tudásátadáshoz. Aebli (1951) rendszerét alapul véve Nahalka (2004) kronológiai rendszerben tekinti át az információátadás pedagógiai paradigmáinak változásait. Megkülönbözteti egymástól az ókor és a középkor ismeretátadásra alapozó didaktikáját, az empirizmus korában kiteljesedő szemléltetés pedagógiáját, a cselekvés pedagógiáját a századfordulón és napjaink meghatározó pedagógiai paradigmáját, a pedagógiai konstruktivizmust.

Az ókori szóbeli ismeretátadás a szövegek szó szerinti megtanulását és annak előhívását foglalta magában. Lokális csoportok történetei, valamint a mesék és a mondák szóbeli szájhagyományozással terjedtek, de teljes szövegek megtanulásával és továbbadásával maradtak fenn Homérosz eposzai és a Biblia is. Az előre feldolgozott, narratív sémába rendezett tudás interperszonális kommunikáción keresztül, a nyelv segítségével hagyományozódott át. A memoriterekkel történő tudástranszfer nemcsak az ókorban, hanem a középkorban is domináns paradigma volt, sőt a szóbeli ismeretátadásnak ez a formája még ma sem idegen a szervezett oktatás világában.

Comenius (1658) didaktikája azonban áttörést hozott, hiszen gyakorlatában a verbális tartalmak mellett megjelentek a szemléltető képek. Comenius (1657) az empirizmus korának alapeszméjéből indult ki, és a megismerésben az érzékszerveken keresztüli megtapasztalást, azon belül a megfigyelést tartotta elsődlegesnek. A szemléltetés pedagógiájával Comenius ikonikus tartalmakat is a tanulói megismerés szolgálatába állított.

A 20. század fordulóján a szóbeli ismeretátadás és a szemléltetés mellett korszakalkotó, új paradigma, a cselekvés pedagógiája jelent meg a reformpedagógiai irányzatokban. Dewey nézetei a tanulás formális környezetébe is behozták a tanulóközpontú, tapasztalati, tehát együttműködésen, reflektív dialógusokon és közös alkotáson alapuló pedagógiai szemléletet. A tanulási folyamat célja, hogy a tanulók kíváncsiságuknak és játékosságuknak köszönhetően aktívan részt vegyenek a tanulási folyamatban. Az érdeklődést azzal lehet fenntartani, ha a tanuló megtapasztalja, hogy érdeke fűződik a tanulás kimeneteléhez, és érzi, hogy nem hiába fektetette be energiáit a tanulásba. Dewey pedagógiájának alapgondolata, hogy a tanulók nyitottan és felelősségteljesen viszonyuljanak saját szociális interakcióikhoz és krea-

tív tevékenységeikhez saját tanulási folyamataik értékelése során. Az élményekről való közös kommunikáció és azok megvitatása a tanulás legfontosabb alapfeltétele (Dewey, 1933, 1938). A tanuló aktivitására épülő, tevékenységközpontú pedagógiai megközelítés a 21. századi digitális eszközökkel megvalósuló komplex narratív folyamatokban is tetten érhető.

A legújabb pedagógiai paradigma, a konstruktivista tanuláselmélet a tanulást nem az objektív valóságból származó ismeretek szóbeli, képi vagy taktilis eszközök segítségével történő befogadásának tekinti, hanem olyan belső tudáskonstrukciónak, amelyben a tanuló már meglévő tudásrendszerébe illeszti az új tapasztalati elemeket (Nahalka, 2002). A nagy tanuláselméleti paradigmák azonban nem zárják ki egymást, hiszen a kultúra átadásának narratív mintázata felfedezhető mind az ókor szóbeli, dialektikus diskurzusaiban, mind az írásrendszerek feltalálását követően a külső memóriaeszközök segítségével tárolt képi és verbális reprezentációkban (9. ábra).



9. ábra: DST a pedagógiai paradigmák tükrében (Lanszki, 2018, p. 33)

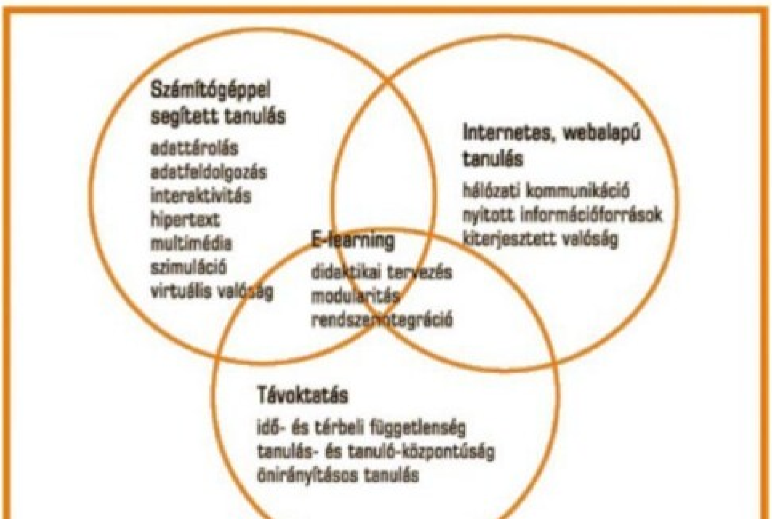
A pedagógiai nézetrendszerek történeti áttekintéséből világosan kirajzolódik, hogy a tanulásról alkotott felfogásokban az ismeretek fentről lefelé és változatlan formában történő átadásának eszméje egyre kevésbé érvényesül, ugyanakkor egyre dominánsabban jelenik meg a tapasztalaton alapuló, demokratikus és individualista tudáskonstrukció paradigmája. Ezzel párhuzamosan megváltoztak a tanulási folyamat szereplőinek tevékenységei is: a tanuló a passzív befogadás helyett egyre aktívabban és tevékenyebben vesz részt a tanulási folyamatban, a tanár pedig már nem a tudás egyedüli letéteményese, hanem a tanulási folyamat mentora, facilitátora, aki kreatívan megteremti a tanuláshoz szükséges optimális környezetet.

Az átalakuló pedagógiai folyamatokat csak támogatják az ezredforduló digitális innovációi. A digitalizációval kibővültek az informális és formális oktatás színterei,

a források a digitális adatbázisokból könnyebben elérhetőek, képi és audiovizuális tartalmak korlátlanul rendelkezésre állnak a tanári szemléltetéshez, valamint az alkalmazások és okoseszközök használatával a tanulók kreatív tevékenykedtetése és online együttműködése is megvalósítható.

Mivel a tanítás-tanulás megváltozott körülményei komplex tervezést és stratégiák kialakítását követelik meg a pedagógusoktól, az IKT-eszközök oktatásba történő integrációja számos buktatót rejt. Az egyik legjellemzőbb probléma, hogy a pedagógusok jelentős hányada még mindig csak az oktatás formális színterét veszi figyelembe a tanítási-tanulási folyamat szervezésekor, és a digitális eszközhasználathoz kapcsolódó tevékenységeket vagy teljességgel száműzi a tanulási folyamatból, vagy csak az iskola négy fala közötti eszközhasználatra korlátozza a tanulói tevékenységeket. A másik végletet az jelenti, amikor a pedagógus reflektálatlanul és öncélúan alkalmazza a digitális eszközöket a tanítás során, és nem tanítási-tanulási célokhoz rendelt módszerekbe ágyazza azokat (Molnár, Turcsányi-Szabó & Kárpáti, 2019). Buda (2017) szerint a legnagyobb hiányosság, hogy az oktatók – bár nyitottak új módszerek elsajátítására – kevés olyan stratégiát ismernek, amelybe szervesen beépíthető a tanulói aktivitásra alapozó IKT-eszközhasználat.

Megoldást jelent, ha az oktatók a pedagógiai folyamatok tervezésekor a tudásátadás narratív módját és hallgatóik digitális eszközhasználatát integrált tanulási környezetben értelmezik. A digitális eszközök tanítási-tanulási folyamatban betöltött funkcióit Komenczi (2004) komplexen modellezte halmazábrájában, amelynek segítségével jellemezhető a digitális narratívumok alkotásához szükséges tanulási környezet is.



10. ábra: Az e-learning összetevői (Komenczi, 2004; vö. Lanszki, 2018, p. 54)

Az internet és a komputációs környezet interaktív információszolgáltató és kommunikációs platformot biztosít a teljes narratívaalkotási folyamat során. A világhálóra kapcsolt digitális eszközök alkalmasak az adatok tárolására és szerkesztésére, valamint a kommunikációt és a kollaborációt is lehetővé teszik. A digitális elbeszélések készítéséhez szükséges a fizikai hardvereszközök (mint például az okostelefonok vagy az asztali számítógépek), valamint az offline és online szoftverkörnyezet használata is. A narratívum létrehozásához a hallgatók forráskutatást végeznek, amely során a hipertextes és multimédiás információs környezetből kiválasztják forrásaikat, amelyeket asztali számítógépen vagy felhőalapú tárhelyeken tárolnak. Az információk feldolgozása és a verbális, képi vagy audiovizuális elbeszélés szerkesztése szoftverek segítségével történik. Ezek a kreatív műveletek kontaktóráktól függetlenül, saját időbeosztás alapján is elvégezhetőek. Az online környezet lehetővé teszi, hogy az alkotási folyamatot végigkísérje a hallgatók interaktív online kommunikációja és/vagy kooperatív alkotótevékenysége, valamint hogy a narratívumok az internetes megosztás révén publicitást kapjanak. A halmazok metszéspontjában az elektronikus eszközökkel megvalósított tanítás és tanulás esszenciája található. Az oktatás csak a lépések és az eszközök pontos tervezésével valósítható meg, mely során az oktatónak a modularitás, a szekvenciális felépítés elvét kell követnie és a digitális rendszerek integrációját is meg kell valósítania.

Komenczi (2013) az elektronikus tanulási környezetet tehát nem a hagyományos tanulási környezetek alternatívájaként képzeli el, hanem új, az információs társadalomra jellemző elektronikus eszközökkel kiegészülő tanulási környezetnek tartja. A digitális narratívumok létrehozása esetén sem választhatóak szét a kontakt-, termi tanulási környezetben és az online térben megvalósuló tanulási tevékenységek. A kontakt-, termi oktatási környezet kiegészül hálózattal támogatott oktatási környezettel, akár intézményi eszközök, akár a hallgatói mobileszközök használatáról van szó, sőt, a teljes folyamat az intézmény online tanulástámogató keretrendszerével (Learning Management System = LMS) vagy virtuális környezettel (például *Second Life*) is támogatható.

A digitális technológia terjedése lehetővé teszi az integrált tanulási környezet létrehozását, amelyben a technológia igazodik a személyes kapcsolatokra épülő, kontakttanórai tevékenységekhez. A tanórai kommunikáció, az információmegosztás és a kreatív alkotás céljaihoz hozzá lehet rendelni a digitális technológia eszközeit és az internet adekvát funkcióit a tanulási eredmény optimalizálása érdekében. A tanulás hatékonysága integrált tanulási környezetben is a tanulói és tanári döntésektől, a tanulóközösség interaktivitásának mértékétől, a tevékenységek minőségétől és mennyiségétől, valamint a tanulók bevonódásának mértékétől függ, nem pedig az alkalmazott médiumtól és eszköztől. A valódi bevonódás következetes pedagógiai tervezéssel és megvalósítással kialakított tevékenységközpontú oktatással érhető el (Ollé, 2015).

A 21. század tanulói számára magától értetődő, hogy digitális eszközeikkel használják az internetet, amely könnyen elérhető, ám mennyiségileg behatárolhatatlan és minőségileg nem feltétlenül megbízható adat- és információforrást jelent szá-

mukra. A tanulók már nemcsak offline, kontaktformában, a tanulás formális színterén jutnak információkhoz, hanem az internet nyújtotta lehetőségekkel, asztali számítógépük és okoseszközük alkalmazáskészletének segítségével a végtelenségig bővíthető tanulási környezetük (Ollé, 2017). Az így kiterjesztett tanulási környezetre jellemző, hogy adatbázisként, művelet-végrehajtóként, interaktív interfészként is működik egyszerre, amennyiben delokalizált, különböző médiaformátumú tartalmak korlátlanul érhetőek el általa, rendszerezési, matematikai, szerkesztési funkciókat is ellát, illetve csatornát biztosít a virtuális tanulói kooperációhoz és kommunikációhoz (Komenczi, 2013).

Mindez átalakítja a tanári tudásmonopóliumra vonatkozó hagyományos definíciókat. Az internet előtti időkben, a hagyományos oktatásban a tanártól, a tankönyvekből és a könyvtárakból származtak a megbízható, ám mennyiségében korlátozott ismeretek, ezzel szemben napjainkban a világhálón számtalan forráshoz hozzáférnek a tanulók. Narratív információforrásnak egyaránt tekinthetőek a tankönyvek, a pedagógus elbeszélése, az online, nyitott hipertextek, a nyílt forráskódú képek és a multimédiás tartalmak. A tanulók hétköznapi eszközhasználatából és keresési rutinjaiból fakad, hogy erősen heterogén színvonalú információkhoz férnek hozzá korlátlanul. Ezért a pedagógus az, aki továbbra is szakmai referenciapontként szolgáltat ismereteket, és emellett az adatszmogos, digitális véleménybuborékokban élő tanulóknak utat mutat a valóban releváns és megbízható források megtalálásához. A tanár mértékadó szerepe ma fontosabb, mint valaha, ugyanis a digitálismédia-felületeken aktív tanulóinak tartalomszervezését a háttérből mentorálva segíti, visszajelzéseket ad a tanulók digitális tartalomszelekcióját, -előállítását és online társas kommunikációját illetően.

A tevékenységközpontú integrált tanulási környezetben az interaktív együttműködés feltétele, hogy a tanítás-tanulás minden szereplője ismerje a digitális eszközök és médiumok funkcióit, azok alkalmazási lehetőségeit és korlátait, valamint úgy online, mint offline kommunikációját a hatékony, asszertív és etikus hozzáállás jellemezze. A technológiai integrációval megvalósuló tanítás és tanulás tehát előfeltételezi bizonyos tanári és tanulói kompetenciák meglétét, a technológia hozzáférhetőségét és az eszközhasználat magas szintjét. A tanári tervezést elősegítendő számos modell, koncepció látott napvilágot, amelyek közül az alábbi fejezetekben azokat vesszük górcső alá, amelyek által a digitális technológia segítségével megvalósuló történetmesélés is értelmezhető.

A modellek áttekintését megelőzően azonban elhelyezzük a digitális eszközökkel létrehozott narratívaalkotást a legújabb tanuláselméleti megközelítések, a konstruktivizmus és a konnektivizmus rendszerében, továbbá összegezzük azoknak az empirikus kutatásoknak az eredményeit is, amelyek a digitális elbeszélések alkotásának hatását vizsgálták.

1. A TÖRTÉNETMESÉLÉS DIGITÁLIS FORMÁI A KONSTRUKTIVISTA ÉS A KONNEKTIVISTA TANULÁSELMÉLET TÜKRÉBEN

A hagyományos és új tanuláselméleti paradigmák egymás mellett élnek, és nem is kell egymást kizáró ellentétet képezniük, hiszen a tanítás számos szegmense, mint például a tanulók előzetes tudása, a tanulócsoport heterogenitása, a tanítás célja, a tananyag tartalma és a digitális infrastruktúra, nagyban befolyásolja, hogy a pedagógus mikor melyik megközelítés domináns módszereit alkalmazza. A szóbeli tudásátadásnak, képi, verbális és audiovizuális narratívumok szemléltető bemutatásának, valamint azok alkotásának is egyaránt van létjogosultsága. A digitális narratívaalkotás azonban legrelevánsabban a konstruktivizmus és a konnektivizmus megközelítésének segítségével értelmezhető.

A konstrukció valaminek a felépítését, részekből való összerakását jelenti. Már a szó általános jelentése is dupla relevanciával bír a digitális narratívaalkotás tekintetében, ugyanis egyrészt a narratív szerkezet elemekből történő megalkotását, másrészt a digitális eszközökkel történő tevőleges formaadást, barkácsolást is értjük alatta. Ez utóbbi kiindulási pont kapcsolódik Papert (1993) *konstrukcionizmus* fogalmához is, aki főleg didaktikai összefüggésben, eszközhasználati vonatkozásban használja a konstrukció kifejezést az alkotás szinonimájaként. A paperti értelemben vett konstrukcionizmus lényege, hogy a tanulók az alkotás révén, elemekből konstruálják, építik fel kreatív tudáskészletüket, nem pedig a pedagógus instrukcióinak megfelelve.

Kőfalvi (2006) a konstruktivista tanulási környezetet szembeállította a tradicionális tanulási környezettel. Utóbbi jellemzője, hogy a tanár aktív tudásközvetítőként a tanítási-tanulási folyamat középpontjában áll, a tanulók feladata pedig a passzív befogadás, a memorizálás, valamint a primer ismeretek rekonstrukciója. Ezzel szemben Kőfalvi a konstruktivista tanulás nóvumának a tanári és tanulói szerepek átalakulását látta, amely olyan viszonyt jelent, amelyben a tanár az ismeretszerzés szervezője, a tanulók pedig maguk rendszerezik a tudástartalmakat. A kognitivizmusra épülő pedagógiai konstruktivizmus tehát olyan tanulásmodell, amely szakít a korábbi paradigmák tudástranszferre építő megközelítésével: a világról alkotott tudást nem az objektív világ tükörképeként, hanem egyéni konstrukcióként tételezi (Nahalka, 2002).

A konstruktivista felfogás (tág értelmezése) szerint a pedagógiai irányítás a pedagógiai közösségek feladata, melynek tagjai a tanulók, a pedagógus(ok), a családtagok. A digitális eszközökkel történő narratívaalkotás értelmezhető a konstruktivizmus ismeretelméleti alapelveinek segítségével, hiszen a folyamat olyan közösségen belül realizálódik, amelyben az ismeretátadás nem a tanártól diákig „felülről lefelé" vezető úton, hanem sokkal demokratikusabb, horizontális formában valósul meg. Nem a tanár adja át vertikálisan a tudásanyagot, hanem a tanulók önállóan hozzák létre a számukra releváns tudáskonstrukciót a témán belül. A tanári tudásmonopólium és -transzfer dominanciája csökken, a pedagógus a nevelési-oktatási folyamatban a tanulásszervezés hatékony háttérirányítójává válik, kreatív, interaktív munkát tá-

mogató facilitátor lesz, elősegítve a tanulók tapasztalati és érzelmi bevonódását és alkotási tevékenységét.

A digitális eszközökkel készített narrációk, legyenek azok interaktív digitális történetek, mémek, infografikák, dashboardok vagy éppen digitális történetek, olyan artefaktumok, amelyeknek a megalkotása konstruktivista tanulási környezetben képzelhető el. A digitális narratívumok elkészítése különböző tanulásszervezési formákban valósulhat meg. Azonban készüljenek egyéni vagy kiscsoportos formában ezek a produktumok, az oktató adja meg a tartalmi és formai keretet ahhoz, hogy a hallgatók kreatívan fejezhessék ki magukat és irányíthassák saját tanulási aktivitásukat.

A digitális narratívaalkotáshoz kapcsolódó módszerekben, különösen a DST-ben, a konstruktivista tanulásfelfogás minden jellemzője megtalálható, mely a felsőoktatási gyakorlatban is kamatoztatható (Smeda, Dakich & Sharda, 2014; Lanszki, 2016a). Az előkészítő fázisban az oktató feltérképezi, milyen előzetes tudása van a hallgatóknak az érintett témában: vannak-e már lehorgonyzott tudáselemeik, amelyek tovább gazdagíthatóak új információkkal, vagy esetleg szükséges a konceptuális váltás téves értelmezési mezők esetén. Emellett az oktató feladata az olyan tanulási környezet kialakítása is, amelyben a hallgató egyéni, belső, konstrukciós folyamatai teret kapnak a kibontakozásra: kutatótevékenysége során maga fedezi fel forrásait, rakja össze a fragmentumokat saját belső logikája alapján. Ennek érdekében a hallgatók megismerkednek a téma interdiszciplináris aspektusaival, majd személyes élményeik, véleményük bevonásával, előzetes tudásukra alapozva, az új ismeretek hozzáadásával megírják a narráció szövegét. A hallgatók a részelemek között a narratív séma segítségével tesznek rendet, sajátos logikát a kauzalitás elve (ok-okozati viszonyrendszer) alapján építenek ki azok közt, majd az elbeszélői keretnek megfelelően fogalmazzák meg a végkövetkeztetést. A digitális narratívumok (re)konstrukciók, az alkotók kognitív és érzelmi állapotának kivetülései, melyekből tehát kiderül, hogy egy információhalmaz mely elemeit tekintik az egyes hallgatók relevánsnak, és ezeket miféle egyedi rendszerező elv, azaz narratív logika alapján fűzik elbeszéléssé.

A teljes alkotási folyamatot végigkíséri az oktatóval folytatott értékelő jellegű referencia-párbeszéd, aki szakértelmével a hallgatók tudáskonstrukcióinak viszonyítási alapja. A reflexió azonban nemcsak az oktató hallgatókkal folytatott kommunikációját hatja át, a csoporttagok között is folyamatos a véleménycsere. A szociális interakciók egyik legfőbb funkciója, hogy a visszajelzésekkel megmérettetik a koncepciók adaptivitása, hiszen a tudásnak nemcsak pedagógiai kontextusban, hanem reális szituációkban is relevánsnak kell lennie. A hallgatók egy téma különböző értelmezéseivel, egy probléma többféle megközelítési módjával találkozhatnak a csoport digitális történeteiben, és kialakulhat egy téma értelmezési konvenciója is, amennyiben az értelmezések láncszerűen kapcsolódnak egymásba.

A konstruktivista tanuláselmélet kapcsán felmerül két fogalom: a konstruktivizmus és a konstrukcionizmus, *„[…] míg a konstruktivizmus a tudás konstrukcióját személyes, az egyéni értelmen belül lezajló folyamatnak tekinti, addig a konstrukcionizmus*

számára ez a folyamat a »szociális kognitív térben«, vagyis az emberek közötti együttműködések, kölcsönhatások során, a csoportfolyamatok keretében zajlik" (Nahalka, 2002, p. 70). A digitális narratívaalkotás valahol a két fogalom metszéspontjában helyezkedik el. A narratívum létrehozását a konstruktivizmus fogalmának megfelelően egyedi konstrukciós folyamatnak tekintjük, hiszen egyrészt saját vonatkoztatási rendszeren belül működik: saját előzetes tudáshoz kapcsolódik; másrészt saját kutatási találatok, élmények hatására alakul ki a tudás egyedi konfigurációja, harmadrészt az egyéni ízlés saját adaptivitási rendszerében szelektálja a szerző a számára oda nem illő (verbális, képi, dramaturgiai) elemeket. A konstrukcionizmus azonban ott érhető tetten, hogy a digitális narratívaalkotás olyan komplex folyamat, amely nemcsak a változatos eszközök és célok rendszerében mutatkozik meg, hanem abban is, hogy a tanulásszervezési módok és a tevékenységek változatos szociális formákban öltenek testet.

A konstruktivista pedagógia szociális kapcsolatokon keresztüli kollaboratív tanulásfelfogása teljesedik ki Siemens (2005) *konnektivista* tanuláselméletében. A modell középpontjában a hálózatos formában történő, nem feltétlenül az iskolához köthető tanulás áll. A hálózatos tanulás gondolata kapcsolódik az információs forradalom hatására megváltozott tanulási környezet fogalmához, ugyanis az információ az interneten hálózatos formában elérhető, ugyanakkor a világháló a társas tanulásnak is teret ad. A konnektivizmus szemléletmódjának összefoglalása:

> „*A konnektivizmus tanulásszemlélete a tanulást informálisnak, hálózatba szervezettnek, technológiailag támogatottnak, folyamatosnak, élethosszig tartónak, önszerveződőnek, más (nem tanulásinak tartott) tevékenységekbe beágyazottnak mutatja. Az alapvető tanulási tevékenység a technológia felhasználásával és a kapcsolatok létrehozásával valósul meg, s a tanuló feladata a mintázatok felismerése. A tanulás hálózatszervező tevékenység, s alapkészség a különböző területek közötti kapcsolatok feltárása.*" (Virág, 2014, p. 65)

Ahhoz, hogy a konnektivizmus hálózati formában megvalósuló, természetes tanulása megvalósuljon, a felhasználónak, tehát a hallgatóknak és a tanulásszervezést végző oktatónak is ismernie kell a világháló nyújtotta lehetőségeket és azokat a funkciókat, amelyeket a tanulás szolgálatába lehet állítani. A web 1.0 időszakában még csak hiperlinkes hivatkozásokat tartalmazó adatbázisok álltak a tanulni vágyók rendelkezésére, amely a hagyományos tanulásszervezés hierarchikus tudásmegosztási modelljének digitális manifesztációja volt. Az igazi fordulatot a web 2.0 szolgáltatásai hozták el, ugyanis a blogok, wikik és tartalommegosztó portálok lehetővé tették, hogy a felhasználók passzív befogadóból aktív résztvevővé váljanak, és a kollektív hálózatos tudáskonstrukcióban interaktív módon, informatikai előképzettség nélkül is részt vegyenek (Forgó, 2009; Hülber, 2012; Virág, 2014). Míg a web 1.0 az információk hozzáférhetőségével járult hozzá a tanuláshoz, addig a web 2.0 kommunikációs és együttműködési felületein már megvalósulhatott a konnektivista

tudásmegosztás és a kollaboratív alkotás is. A web 3.0 alkalmazás- és információkörnyezete a személyre szabott tanulást teszi lehetővé (Turcsányi-Szabó, 2011).

Az internet összes funkciója segíti olyan narratív struktúrák egyéni vagy csoportos létrehozását, amelyek digitális eszközökkel készülnek és megoszthatóak online felületeken. A digitális narratívumok alkotása során a hallgató igazodik a tanulási környezet delokalizációjához és hálózatos jellegéhez az információk hozzáférése, szervezése, megosztása, valamint a folyamat során kialakítandó társas interakciók szervezése tekintetében. A kontakttanóra interperszonális kommunikációját kiegészíti, hogy a hallgatók interakcióban állnak eszközükkel, oktatójukkal és egymással is.

2. A DIGITÁLIS NARRATÍVAALKOTÁS HATÁSA A TANULÁS KOGNITÍV ÉS ÉRZELMI-AKARATI TÉNYEZŐIRE

A konstruktivista és konnektivista, tanulóközpontú megközelítésnek új lendületet adott a web 2.0-ás alkalmazások népszerűsége, amelyek lehetővé teszik a tanulók kreatív alkotását és részvételi magatartását. Az integrált tanulási környezet a hagyományos osztálytermi környezettel összehasonlítva ugyan több lehetőséget nyújt a hallgatónak, aki több forráshoz fér hozzá, több interakcióban vehet részt, azonban a tanulás sikere nagymértékben függ a hallgató tanulásba való bevonódásától, tanulási önszabályozásától (Papp-Danka, 2014, 2015). A hatékony tanulást előmozdító integrált tanulási környezet megvalósítása ezért csak az elköteleződés erősítését célzó tevékenységek kialakításával lehetséges, amelynek záloga a rendelkezésre bocsátott strukturált tananyag és a társas tevékenységekben való aktív személyes részvétel lehetővé tétele (Faragó, 2015). Az interakciók és a közösen végzett kreatív feladatok növelik az affektív és kognitív elkötelezettséget. Az érzelmi bevonódás hatására nő a tanulásra való hajlandóság, míg a kognitív elköteleződés a célirányos feladatmegoldási stratégiák kiválasztását teszi lehetővé. Pellas (2014) szerint az elköteleződés az énhatékonyság és az önszabályozás növelésével fokozható, amelynek hatékony módszere a visszajelzések adása és a problémamegoldás releváns támogatása.

Empirikus kutatási adatok elsősorban a DST alkalmazásával kapcsolatban jelentek meg, amelynek összetett módszertana alkalmas arra, hogy a hallgatók társas interakciók révén problémamegoldó és alkotási folyamatban vegyenek részt, és a folyamat során számos visszajelzést kapjanak társaiktól és tanáruktól is.

Köznevelésben végzett empirikus kutatások bizonyítják, hogy a DST alkalmazása növelte a tantárgy tanulása iránti elkötelezettséget természetismeret (Hung, Hwang & Huang, 2012), biológia (Karakoyun & Yapıcı, 2016) és fizika tárgyból (Kotluk & Kocakaya, 2017), valamint hogy a módszer az ismeretelsajátítás szolgálatába is állítható, ugyanis a biológia és a fizika tárgy tantárgyi tudásmérése során jobb eredményt értek el a DST-vel dolgozó tanulók (Kotluk & Kocakaya, 2017; Karakoyun & Yapıcı, 2016).

Számos – ugyancsak köznevelésben végzett – kutatás eredményei közt olvashatunk arról, hogy a DST pozitív hatással volt a tanulói figyelemre, mely az ütemezés

feszességének, a multimédiás adatokkal való kreatív tevékenységeknek, illetve a nagymértékű tanulói bevonódásnak volt tulajdonítható (Reyes Torres et al., 2012; Karakoyun és Yapıcı, 2016; Karakoyun és Kuzu, 2016). Az érzelmi bevonódás és a képi kommunikáció lehetősége kedvezően hatott sajátos nevelési igényű tanulók figyelmére is (Yussof et al., 2012; Matos et al., 2015; Ying et al., 2016), de a DST-vel történő matematikai feladatmegoldás fejlesztette óvodáskorú gyerekek figyelmét is (Preradovic et al., 2016). Gimnazisták matematikai problémákat jelenítettek meg valós kontextusban digitális történeteikben, feladattartásuk a teljes folyamat alatt egyenletesen feszes volt (Gould & Schmidt, 2010).

A kognitív megismerés narratív sémarendszere elősegíti a tartalom mélyebb raktározódását és könnyebb előhívását is. A DST tevékenységközpontú, narratíva segítségével történő tartalomrendszerező eljárás, amely ilyenformán elősegíti az információk mély beágyazódását (*deep learning*) (Sadik, 2008; Xu et al., 2011). A DST képfeldolgozó szakasza és a produktum vizuális megjelenése pozitívan hat a vizuális memóriára, míg a szövegalkotás a hosszú távú memóriában történő elraktározást szolgálja (Sarica & Usluel, 2016). A digitális történetek készítése és befogadása ugyanakkor a multiszenzoros jellegnek köszönhetően a tartalmak mélyebb bevésését is támogatja (Matos et al., 2015).

A tartalomszervezés kiváló eszköze a DST, mert segít az ismeretelemeket logikus egységbe olvasztani (Robin, 2008; Hung et al., 2012). A kontextualizált tanulás révén lehetővé válik a kategóriák mentén történő információlehorgonyzás, amely nemcsak a mélyebb elraktározásban, hanem a könnyebb előhívásban is segítséget nyújt (Bandi-Rao & Sepp, 2014). A mély beágyazódás ugyanakkor köszönhető annak is, hogy a tartalom(re)konstrukció kreatív munkafolyamat során valósul meg, amelyben az alkotó saját nyelvezetével fogalmazza meg az elméleti tudást. Ohler (2013) szerint a történetmesélés azért is hasznos az oktatási folyamatban, mert az emlékezetbe vésést a történet által előidézett érzelmi hatások is segítik.

Di Blas és Paolini (2013) nagy mintán (n=2900), általános iskolás tanulók körében végzett kutatása során megállapította, hogy a DST segíti a tanulók figyelmének tartós fenntartását és a tartalmak mélyebb megértését az információk rendszerezett elraktározása révén. Az olasz helyismereti *PoliCultura* kezdeményezésben olyan osztályok vehettek részt, amelyek az anyaggyűjtés során meginterjúvoltak minimum egy szakembert, egy családtagot, és meglátogattak legalább egy helyi kulturális intézményt. A részvétel további feltétele volt, hogy az egész projektet közösen, osztályszinten, a tanulás formális és informális színtereit is kihasználva kellett létrehozni a tanulócsoportoknak, amelyek ingyenes hozzáférést kaptak a saját fejlesztésű online keretrendszerhez (*1001 Stories*), mely tartalmazta a szöveg felépítésének sablonját, és ahová fel lehetett tölteni az elkészült videókat is. A vizsgálatok eredménye alapján a pedagógusok szerint a DST-vel feldolgozott téma jobban elraktározódott, a memóriából könnyebben előhívhatóvá vált. A tanárok a kognitív képességekre gyakorolt pozitív hatásokat több tényezőnek tulajdonították, melyek a következők voltak: 1. a környezet felfedezése nem esetlegesen történt, hanem az általuk előre megtervezett lépések alapján; 2. miközben a tanulók egy családtagot

vagy szakértőt interjúvoltak, azt célirányosan tették, a digitális történetükbe illő elemekre koncentrálva, aktív figyelemmel hallgatták ezeket a személyeket; 3. a tanulók ügyeltek a kidolgozás minőségére és tervszerűen dolgoztak. A pedagógusok egyöntetű véleménye volt továbbá, hogy a DST-vel való munka a tanulók érzelmi-akarati tényezőire is hatott, és ez jelentősen támogatta a kognitív funkciókat is. A tanulók motivációja, a tananyag iránti érdeklődése nőtt, míg szociális, kommunikációs és eszközhasználati készségeik jelentősen fejlődtek a folyamat során (Di Blas & Paolini, 2013).

Hasonló eredményre jutott Sadik (2008) is saját tanulócsoportjában végzett akciókutatásában. Megállapította, hogy a DST elősegítette tanulói belső motivációjának kialakulását, akik az alkotás élményéért dolgoztak. A tanulóknak a DST folyamata során *flow*-élményben volt részük: koncentrált, külvilágot kizáró elmélyülést éltek át, áthatotta őket önmaguk és képességeik meghaladásának érzése. Xu és munkatársai (2011) azt is alátámasztották, hogy a flow-élmény fokozható, ha a teljes alkotási folyamat virtuális környezetben zajlik.

Több korosztályban is megfigyelhető a motiváció és a téma iránti elköteleződés együttes megjelenése a DST alkalmazása kapcsán. Preradovic és munkatársai (2016) kísérletében 6-7 éves, iskola-előkészítős horvát óvodások matematikai alapkészségeit egy éven keresztül a történetmesélés módszerével fejlesztették. A kísérleti csoport tagjai a DST módszerével dolgoztak: online kerestek anyagokat, *Prezi*ben rendszerezték képeiket, majd felvették a hangjukat hozzá, a kontrollcsoportban pedig fizikai eszközök segítségével, nyomtatott, kész képeslapokat, ragasztót használva készítették el matematikai prezentációjukat. Az eredmények azt igazolták, hogy a DST komplexitása a kísérleti csoport tanulóinak a motivációjára és ezzel párhuzamosan a figyelmére, komputációs és matematikai készségeik fejlődésére is pozitív hatással volt. Hasonló eredménnyel zárult az a kontrollcsoportos tajvani kísérlet (n=117) is, amelyben természetismeret-órán próbálták ki a DST hatását. A kísérleti csoport motivációja szignifikánsan magasabb volt, ezenkívül pozitív változás volt megfigyelhető az ötödikes tanulók attitűdjében a tantárgy tanulása iránt és a tanulási eredményeikben is (Hung et al., 2012). Hasonló összefüggést mutatott ki Kotluk és Kocakaya (2017) is a tanulók motivációja, tantárggyal kapcsolatos beállítódása és tantárgyi teljesítménye között. Felső tagozatos török diákok fizikaórán, kevéssé kedvelt témakörükben próbálták ki a DST-t. A tantárgyi utótesztet követően a tanulók szignifikánsan jobb teljesítményt nyújtottak a kontrollcsoporthoz, illetve az előző témakörben írt saját tantárgyi tesztjükhöz képest.

Érettségi előtt álló tanulók (n=110) DST segítségével készítettek filmeket adott témákból idegennyelv-órán (angol). Motivációjuk és a tananyaggal kapcsolatban táplált érdeklődésük egymással párhuzamosan nőtt, azt fontosnak, sőt hasznosnak tartották a folyamat végére. A kontrollcsoportos vizsgálat során a tantárgyi tudásteszten jobban teljesített a kísérleti csoport, és magasabb pontszámot értek el a DST-ző tanulók az énhatékonyság-, illetve a motivációs teszten is (Yang & Wu, 2012).

Ng és Nicholas (2015) a tanári pályára vonatkozó kompetenciák rendszerében az énhatékonyság komponenseit is definiálja, miszerint az a pedagógus, aki tanár-

ként énhatékonynak érzi magát, magát kompetensnek és magabiztosnak gondolja, és hisz abban, hogy kontroll alatt tud tartani pedagógiai helyzeteket. 98 tanár szakos hallgató digitális eszközök oktatási célú felhasználásával kapcsolatban mért énhatékonysága, azaz hogy képesnek érzik magukat arra, hogy megfelelően, adekvátan használják az IKT-eszközöket tanórán, szignifikánsan nőtt, miután kipróbálták a DST-t (Heo, 2009). Yang és Wu (2012), illetve Campbell (2012) kísérletében a tanulók fogalmazási énhatékonyságának növelésére szolgált a DST, míg Kotluk és Kocakaya (2017) tanulói fizika tantárggyal kapcsolatos énhatékonyságát növelte a DST-vel.

A tanulók motivációja az olasz *PoliCultura* projektben is nagyon magas volt. Ennek oka Di Blas és Paolini (2013) szerint 1. az országos kezdeményezés adta nyilvánosság; 2. a versenyhelyzet; és 3. a közös munka volt. Egy ausztrál iskola alsó és felső tagozatán, öt különböző tantárgycsoportban történő megfigyelés és tanári interjúk tanulságai alapján Smeda és munkatársai (2014) arra az eredményre jutottak, hogy a DST különböző szakaszaiban eltérő lelkesedést mutattak a tanulók: legkevésbé a storyboard elkészítését szerették, leginkább pedig a digitális történetek bemutatását. Kiugróan magas volt azonban a motiváció a tanulók csoportos és csoportközi együttműködésében technológiai és grammatikai problémamegoldás tekintetében, és a kész digitális történetek online megosztása és más hálózati csoportokkal való kapcsolatfelvétele során. Megállapították, hogy a DST kooperatív tevékenységei erős érzelmi töltetet és motivációs hátteret nyújtottak a folyamat során a tanulók számára (Smeda et al., 2014).

Az önbizalom és a motiváció összefüggéseinek tükrében vizsgálták angliai alsó tagozatos tanulók szövegalkotási képességére gyakorolt hatását DST alkalmazása során. A tanulók érintőképernyős *iPad*eken dolgoztak, *iMovie* alkalmazás segítségével. A kísérletben részt vevő 26, 9-10 éves tanuló közül négy volt speciális nevelési igényű, és ötnek nem angol volt az anyanyelve, de a tanulóközösség szocioökonómiai státuszát tekintve is heterogén volt. Négy héten keresztül heti 1 alkalomra osztották szét a fázisokat, és az ókor témáját dolgozták fel. A kísérlet tanulságai szerint a tanulók zökkenőmentesen használták csoportokban a tableteket, közben szociális interakciókat folytattak egymással. Motivációjuk olyan erős volt, hogy az otthoni okoseszközre is letöltötték a vágóprogramot, melyet a későbbiek során is használtak. Az összes tanuló, főleg azok, akiknek nyelvi és/vagy tanulási nehézségeik voltak az iskolában, különös sikerélményről és büszkeségről számolt be a folyamat végén. A kísérletben részt vevő pedagógus szerint egyértelműen pozitívan hatott a módszer a szövegalkotási készségeikre, hiszen még olyan tanuló is megnyilvánult, aki eddig túl gátlásos volt a kommunikációhoz a tanulóközösségben (Cooper, 2016). Ugyanígy a kanadai, 5–6. osztályos tanulók (n=24) önbizalma is jelentősen nőtt a kollaboratív munka és a technológiahasználat során, mely egyéb tanulási folyamataikra is pozitív hatást gyakorolt (Campbell, 2012).

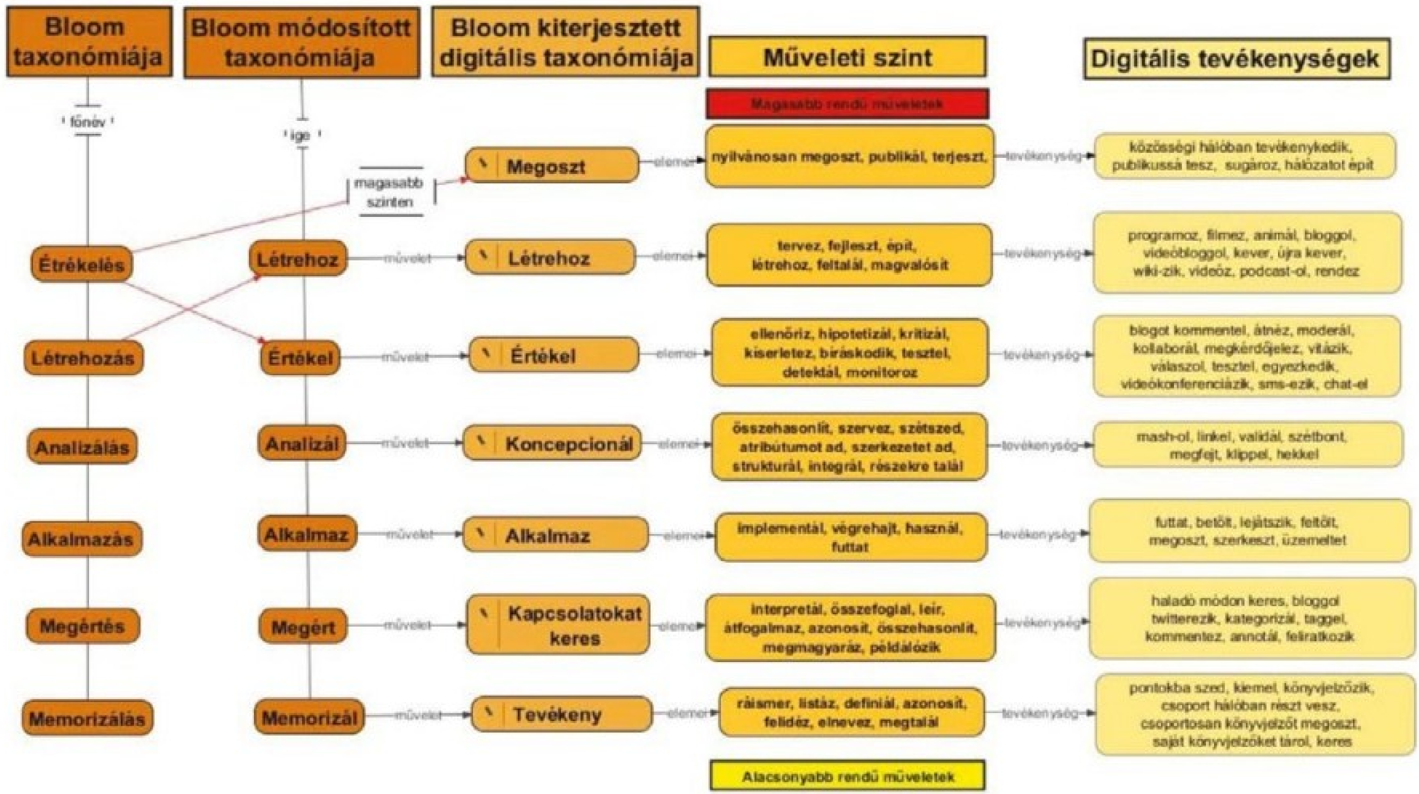
A DST segített leküzdeni azoknak a thaiföldi hallgatóknak (n=50) a félénkségét is, akiknek nagyon nehezükre esett megszólalni angolul, ezért beszédkészségük fejlesztése korábban nehézségekbe ütközött a nyelvórákon. A DST teret adott szabad

önkifejezésüknek, egymás filmjei láttán nagyobb bátorsággal, önbizalommal kezdtek beszélni az alkotásokról, és a téma önálló feldolgozásával a megfelelő szókincs is rendelkezésükre állt a vitához. Önbizalmuk és ezzel párhuzamosan motivációjuk egyértelműen nőtt (Somdee & Suppasetseree, 2007).

A tanulási, megismerési folyamatokban alapvető képesség új ismeretek elemzése, kontextualizálása, kategorizálása. A DST folyamatát végigkísérő értékelő és elemző párbeszédek hozzásegítik a tanulókat, hogy forrásaikat, mások alkotásait és saját munkájukat elemzési tevékenységeknek vessék alá. A DST tanulási folyamatokba történő integrációja fejleszti az analitikus képességet is (Cole, Street & Felt, 2013; Karakoyun és Yapıcı, 2016).

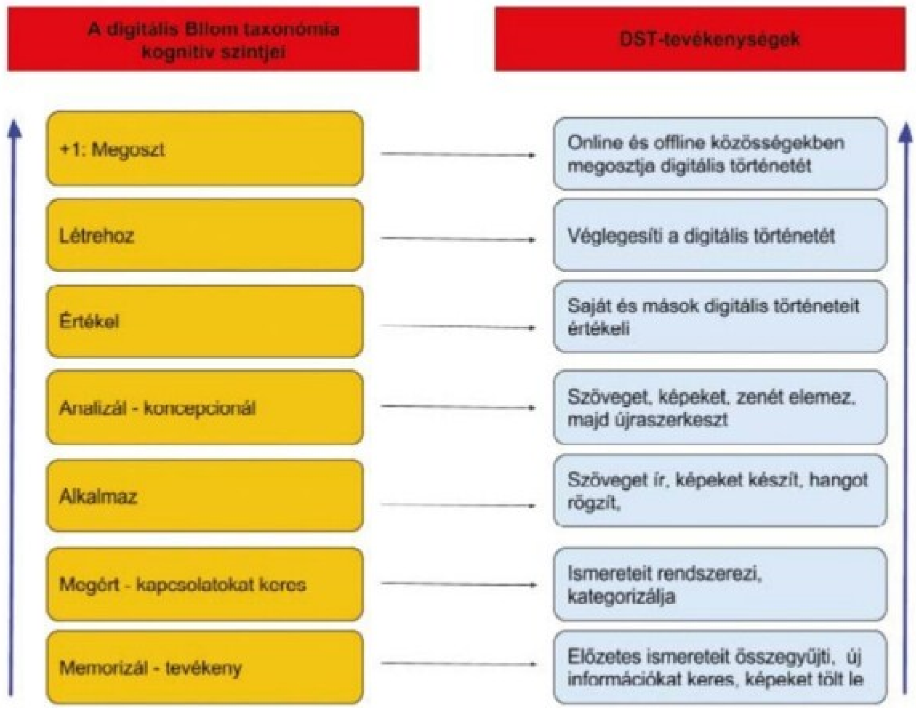
3. A DIGITÁLIS TÖRTÉNETMESÉLÉS ÉRTELMEZÉSE A BLOOM-TAXONÓMIA ALAPJÁN

A digitális narratívaalkotás komplexitása megragadható a Bloom-taxonómia (1956) segítségével is, amely kognitív, affektív és pszichomotoros fejlesztési területen írja le a tanítás-tanulás célrendszerét. Bloom az iskolai nevelési-oktatási célokhoz műveleti területeket rendelt, amelyek hierarchikusan egymásra épülnek. A felidézés a legalsó szint, amelyet a megértés, majd az alkalmazás követ, erre épül az analízis, a szintézis, és a piramis legfelső szintjén az alkotás helyezkedik el. A taxonómia több kiegészítésen és módosításon is átesett, amelyek mindegyike a hagyományos iskolai tanulási környezetben megvalósuló tanulási célokat tematizálta. Turcsányi-Szabó (2011) a Bloom-taxonómiát a digitális eszközökkel támogatott tanítás és tanulás rendszerében értelmezte annak továbbfejlesztett modellje alapján (Anderson et al., 2001), és a tanulási tevékenységeket a Bloom-féle célrendszer kiegészített és revideált verziói alapján észszerűsítette (11. ábra). A digitális eszközök használatának hierarchiája világosan kirajzolódik a tanulói műveletekhez rendelt tevékenységek rendszerében.



11. ábra: Kiterjesztett Bloom-taxonómia
(Turcsányi-Szabó, 2011, p. 35; vö. Lanszki, 2018, p. 78)

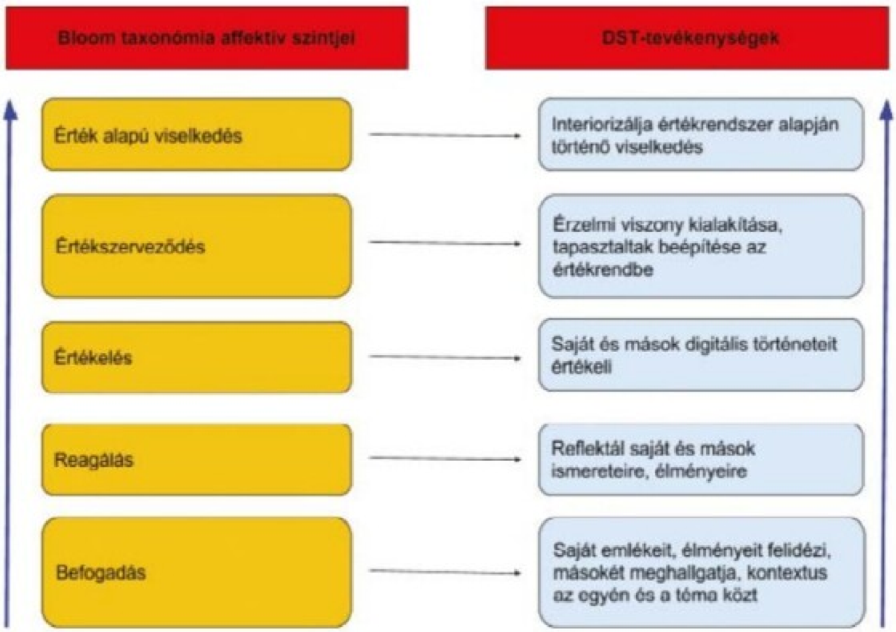
A digitális eszközökkel végzett tanulási tevékenységek hierarchiájának legalsó szintjein az információk keresése, rendszerezése és a hálózati kapcsolódás áll, amelyet a pragmatikus tevékenységek követnek, a legmagasabb rendű tevékenységek pedig a hálózatban történő alkotás és értékelés. A digitális narratívaalkotás, különösen a DST folyamata megvalósítja a Turcsányi-Szabó-féle kiterjesztett digitális Bloom-taxonómia hat kognitív műveleti szintjének teljes spektrumát, amely a legfelső szinten kiegészül a hálózati megosztás tevékenységével (12. ábra).



12. ábra: A digitális Bloom-taxonómia kognitív szintjei Turcsányi-Szabó alapján (2011) és a DST kognitív tevékenységei (vö. Lanszki, 2018, p. 79)

A hallgató előzetes ismereteit felidézi a téma kapcsán, majd különböző médiaformátumú, új információkat keres. Az összes adatot szelektálja, és logikusan strukturálja az elbeszélésének megfelelően, majd az alkotási fázisban létrehozza szövege írott, majd hangalapú verzióját, és elkészíti hozzá a képeket. Ezt követően értékeli saját és társai alkotását, majd véglegesíti digitális történetét. A legfelső szinten jelenik meg a produktumok offline vagy online megosztása.

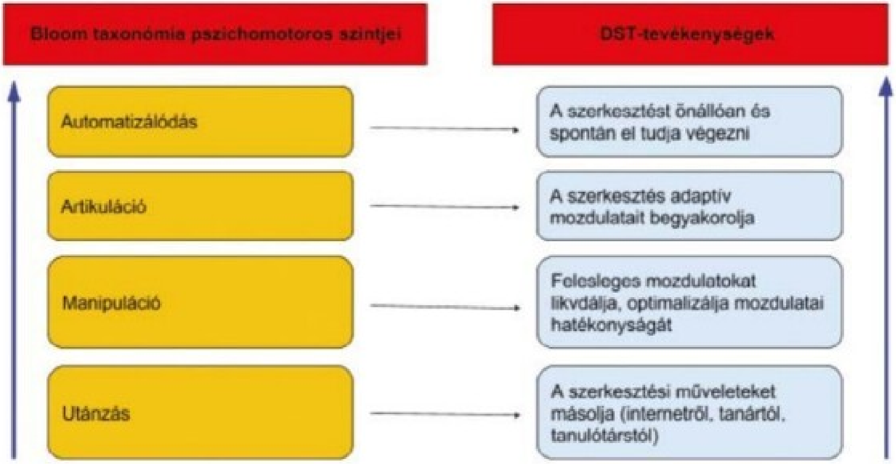
A digitális állampolgárság 2013-as modelljében is megjelenik a Bloom-taxonómia hierarchikus rendszere (Ollé et al., 2013). A modellre adaptált affektív szintek rendszere az énelbeszélő digitális történetek kapcsán figyelhető meg (13. ábra).



13. ábra: A Bloom-taxonómia affektív szintjei Ollé és mtsai alapján (2013) és a DST érzelmi tevékenységei (vö. Lanszki, 2018, p. 80)

A hallgató felidézi saját emlékeit a téma kapcsán, kialakítja a kontextust önmaga és a téma között, majd befogadja társai kapcsolódó élményeit, így kontextust teremt saját elbeszélése és a társak történetei között. A hallgatók a folyamat végén értékelik egymás digitális történetét és a megszületéséhez vezető utat, végül a csoportnormaként megfogalmazott értékrend beépül az egyén viselkedésrepertoárjába.

A Bloom-taxonómia pszichomotoros szakaszai is megtalálhatóak a DST műveleteiben, melyeket Bredács (2015) fordítása alapján idézünk fel a 14. ábrán.



14. ábra: A Bloom-taxonómia pszichomotoros szintjei Bredács (2015) alapján és a DST manuális tevékenységei (vö. Lanszki, 2018, p. 80)

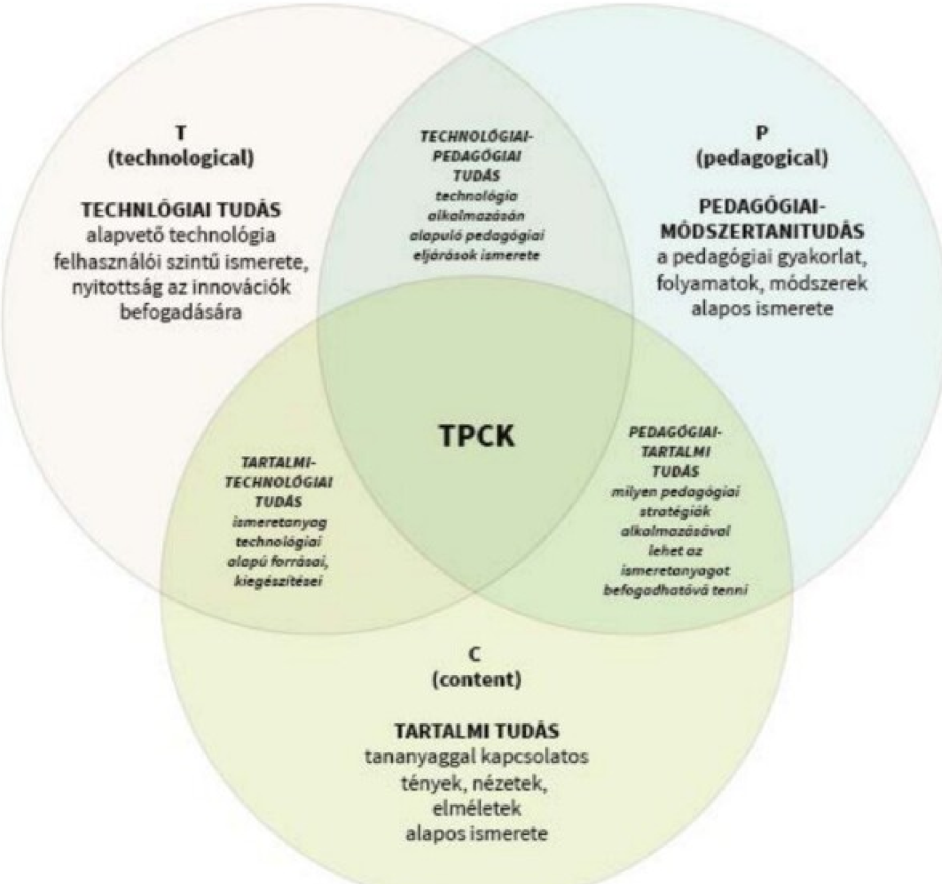
A pszichomotoros szinteket a digitális eszközhasználathoz, azon belül is a szerkesztési tevékenységekhez lehet kapcsolni. A digitális szerkesztési műveleteket a hallgató először lemásolja, majd kialakítja a számára optimális manuális műveletsort, amelyet aztán begyakorol, míg automatikussá nem válnak a mozdulatai.

4. A TPCK-MODELL ÉS A DIGITÁLIS TÖRTÉNETMESÉLÉS

A digitális Bloom-taxonómiával a digitális narratívaalkotás hallgatói tevékenységeit jellemeztük, azonban felmerül a kérdés, hogy milyen képesség- és tudásrepertoárral kell az oktatónak rendelkeznie a komplex folyamat kivitelezéséhez. Bármely digitális narratíva alkotásának alapfeltétele, hogy a hallgatók tevékenységét tervező oktató maga is jártas legyen a szükséges hardver- és szoftverkörnyezet eszközeinek használatában. Hülber (2015) emellett minden innovatív pedagógiai stratégia megvalósításához szükségesnek tartja, hogy az oktató háttérből irányító, facilitáló szerepet vegyen fel. Mindez szemléletváltást és módszertani fejlődést is megkíván az oktatótól, akinek a folyamat tervezése során nem a direkt információközvetítésre kell fordítania az energiáit, hanem a hallgatói tevékenységek előkészítésére, menedzselésére és értékelésére, valamint a csoportdinamika fejlesztéséhez szükséges technikák beépítésére.

Mishra és Koehler (2006) a 21. századi pedagógusoktól elvárható kompetenciákról halmazmodellben gondolkodott. Mivel korunk pedagógusának figyelembe kell vennie pedagógiai-módszertani és szaktárgyi ismeretei mellett az integrált tanulási környezet sajátosságait is, így a szerzők kiegészítették Shulmann (1987) PCK-(pedagogical content knowledge) modelljét a technológia komponensével. A pe-

dagógus kompetenciáinak és tevékenységeinek ideális keverékét a három halmaz metszéspontjában találjuk. Az ideális oktató a 15. ábra alapján egy általa alaposan ismert szakmai tartalmat módszertanilag változatos és adekvát technológiával támogatott tanulásszervezési formák segítségével visz be a terembe.



15. ábra: Mishra és Koehler (2006, p. 1025) TPCK-modellje saját fordításban (vö. Lanszki, 2018, p. 49)

A TPCK-modell értelmezhető a felsőoktatás területén is. Az oktató technológiai tudásán (T) a standard technológiai eszközök (hardverek és szoftverek) felhasználói szintű ismerete értendő, továbbá az a nyitottság, amely a pedagógust a folyamatosan fejlődő és változó oktatástechnológiai innovációk befogadására képessé teszi. A pedagógiai tudás (P) inkább módszertani, oktatástervezési tudásként értelmezhető. Azt jelenti, hogy a tanárnak képesnek kell lennie pedagógiai folyamatok tervezésére, hogy a tanítási-tanulási tevékenységeket a tanulócsoport összetételét, igényeit figyelembe véve pedagógiai céloknak rendelje alá, módszertani repertoárja legyen gazdag és változatos, ismerjen többféle tanulásszervezési formát. A tartalmi tudás

(C) alatt az oktató szakterületén belüli lexikális tudása, az aktuális elméletek és nézetek ismerete értendő. A technológiai tudás és a pedagógiai tudás keresztmetszetében találjuk az oktató azon képességét, hogy pedagógiai helyzetek támogatására képes és hajlandó a technológiai innovációra, míg a pedagógiai és tartalmi tudás keresztmetszetében azt, hogy képes kiválasztani módszertani repertoárjából az adott tartalomhoz illő stratégiát. A technológiai és tartalmi tudás együttes jelenléte azt jelenti, hogy az oktató ki tudja választani azokat a digitális tartalmakat, melyek a tananyag szemléltetésére szolgálnak (például térkép, diagram, szimuláció vagy akár online források).

Maddin (2011) és Bandi-Rao és Sepp (2014) a TPCK-modell segítségével értelmezi, hogy milyen képességekkel kell bírnia annak az oktatónak, aki a DST komplex stratégiáját alkalmazza óráin. A pedagógusképzés részeként a tanárszakos hallgatók digitális történeteket készítettek, amelyeknek értékelési szempontjait a kutatók a TPCK-modell alapján három nagy kategóriába sorolták.

(T), azaz technológiahasználati ismeretek:

- a pedagógus ismeri a DST-hez szükséges technológiai eszközök széles arzenálját;
- a hardvert és a szoftvereket egyaránt zökkenőmentesen, adekvátan és célirányosan tudja használni digitális története elkészítéséhez;
- amennyiben nem minden technológiai probléma megoldására képes, meg tudja szervezni a megfelelő segítséget.

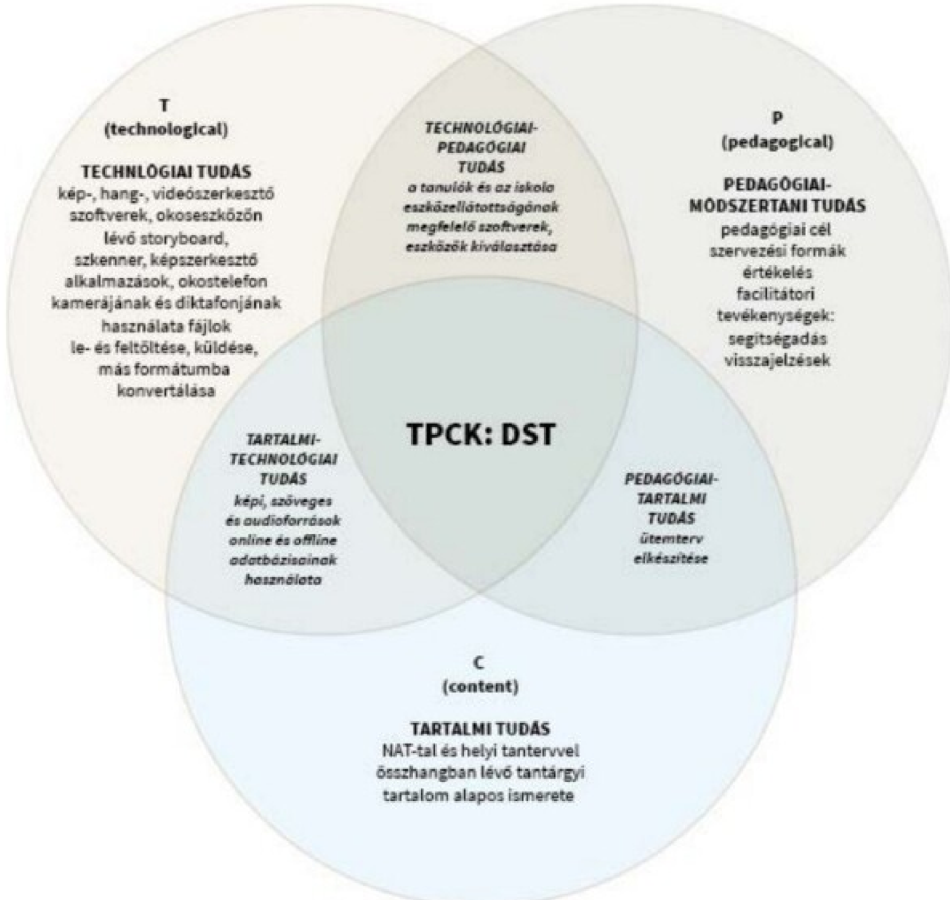
(P), azaz pedagógiai-módszertani ismeretek:

- mennyire világos a pedagógiai cél;
- mennyire strukturált az ütemterve;
- mennyire világos az értékelési rendszer, amelyet kidolgozott;
- milyen tanulásszervezési formák segítségével valósult meg az (offline és online) tanulói együttműködés;
- facilitátori tevékenysége támogató, kommunikációja konstruktív.

(C), azaz szaktárgyi tudás a digitális történet alapján, a pedagógusjelölt:

- felkészültségének mértéke a feldolgozni kívánt témából;
- fogalmazási készségének szintje;
- nyelvhelyességének szintje;
- szókincsének gazdagsága;
- saját elbeszélésének felépítése, logikussága (Bandi-Rao és Sepp, 2014).

A TPCK-modell segítségével tehát teljes mértékben leírható, milyen tanári háttértudásra van szüksége az oktatónak, aki alkalmazni szeretné óráin a DST-t. (T), tehát a technológiai tudás olyan szoftverek és applikációk ismeretét jelenti, amelyek a digitális tartalomszervezéshez szükségesek. Ismernie kell tehát a kép-, hang-, videószerkesztő szoftverek, okostelefonok szkenner-, diktafon-, fényképező applikációinak használatát. Ezenkívül tudnia kell az oktatónak azt is, hogyan lehet a fájlokat tárolni, küldeni, le- és feltölteni, valamint más fájlformátumba konvertálni (16. ábra).

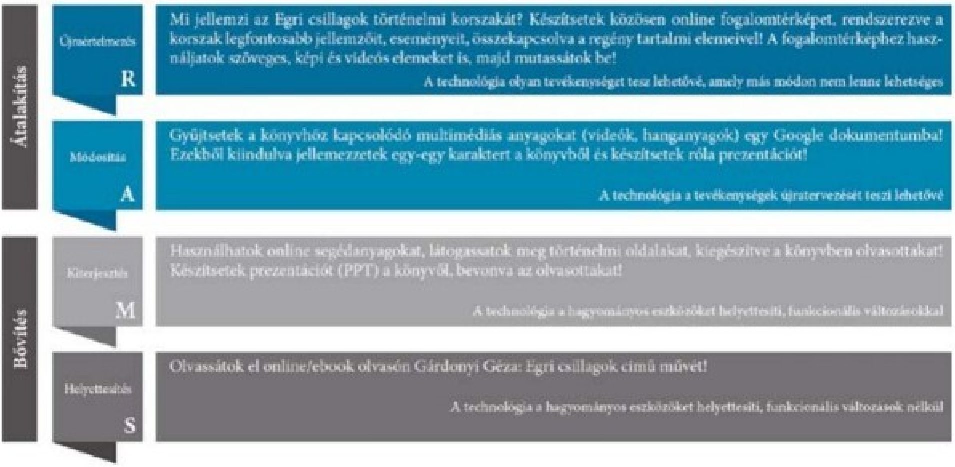


16. ábra: A DST megvalósításához szükséges pedagógus-kompetenciák Mishra és Koehler (2006) TPCK-modellje alapján (vö. Lanszki, 2018, p. 51)

A DST tanítási-tanulási folyamatba történő integrációjához szükséges pedagógiai-módszertani tudás (P) magában foglalja a folyamat lépéseinek megtervezését, facilitálását, az értékelés menetének és szempontrendszerének illetve a tanulásszervezési formáknak a kidolgozását. A tartalmi tudás (C) a kurzustematikával összhangban lévő tartalmak kiválasztását és annak alapos ismeretét jelenti. A technológiai (T) és tartalmi (C) tudás metszetében vannak azok a képi, hang- és videóforrások, amelyek eléréséhez akár online, akár offline digitális adatbázisokra van szükség. A (T) és (P) metszéspontjában a technológiai-pedagógiai tudás található, amely a DST esetében az eszközök kiválasztását jelenti abból az eszközarzenálból, amely az intézmény, az oktató és hallgatói birtokában van. A (P) és a (C) keresztmetszetében a DST lépéseinek tematikus tervben történő elhelyezéséről van szó. Középen, a három halmaz közös metszetében a DST megvalósításának komplex folyamata található.

5. A DIGITÁLIS NARRATÍVAALKOTÁS ÉRTELMEZÉSE A SAMR- ÉS A PICRAT-MODELL SEGÍTSÉGÉVEL

Az integrált tanulási környezetben megvalósuló digitális narratívaalkotás komplex módon megragadható a SAMR- és a PICRAT-modell segítségével. A SAMR-modell a technológia integrációjának különböző szintjeit írja le (Puentedura, 2006). A digitális eszközöket lehet egy fizikai eszköz helyettesítésére vagy kiterjesztésére alkalmazni, valamint meg is lehet vele változtatni a tanulás és a tanítás folyamatát, de újra is lehet értelmezni azt. Tóth-Mózer és Misley (2019) egy közoktatási tartalom, az *Egri csillagok* című kötelező olvasmány feldolgozásához kapcsolódó feladatokon keresztül szemléltette a négy szintet (17. ábra).



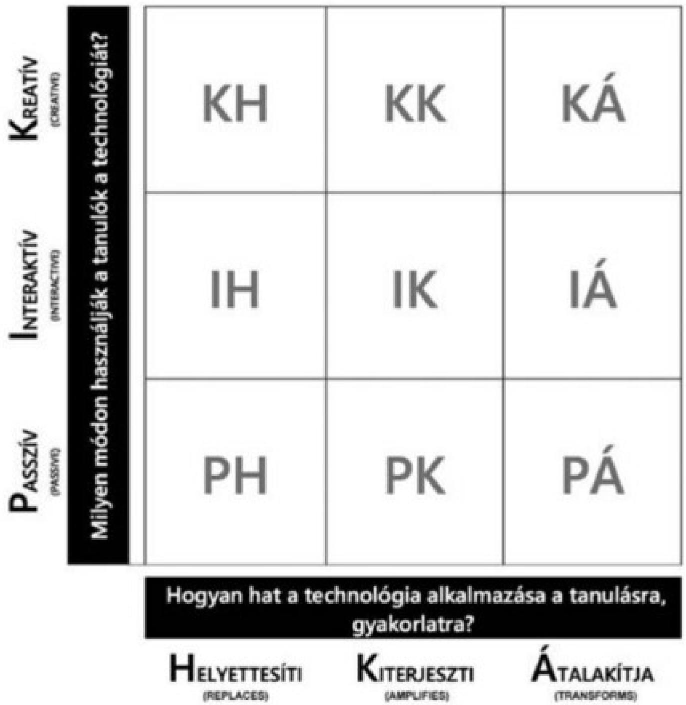
17. ábra: Gárdonyi Géza *Egri csillagok* című művének feldolgozása a SAMR-modell alapján (Tóth-Mózer & Misley, 2019, p. 156)

Az ábra jól mutatja, hogy a helyettesítés szintjén csak egy másik platformon, crossmedia tartalomként jelenik meg ugyanaz a szöveg. A kiterjesztés során ugyan megvalósul a tanuló tevékenykedtetése, azonban saját élményeiből és a tankönyvi lecke alapján megírt tartalmi rezüméjét ugyanúgy el tudná készíteni a füzetébe is, mint digitális eszközzel. A regényhez kapcsolódó online forráskutatás és rendszerezés magasabb szintje valósul meg a módosítás szintjén, ahol a tanulók több médium bevonásával rekonstruálják a történetet, majd az újraértelmezés szintjén tanulótársaikkal közösen készítenek olyan digitális elbeszélést, amely egyben csoportszintű értelmezés is.

A felsőoktatásban értelmezve a modellt a helyettesítés és a kiterjesztés szintjéről beszélünk, amikor az oktató előadásának videófelvételét és a hozzá kapcsolódó feladatokat elhelyezi az egyetem LMS-rendszerében – ebben az esetben a technológia integrációja helyettesíti a fizikai eszközt, és könnyebb hozzáférést és értelmezést tesz lehetővé. A feladatok minőségének jelentős fejlődése érhető el a módosítás szintjén,

amikor az oktató azt kéri a hallgatóktól, hogy egy téma különböző transzmediális transzformációit összegezzék és rendszerezzék. Az újraértelmezésre lehet példa, amikor a hallgatók egy témakör tartalmait szintetizálják, újrafelhasználják és sajátos logikával, modulárisan jelenítik meg digitális eszközök segítségével.

A SAMR-modell kiegészült a tanulói/hallgatói eszközhasználat szintjeivel is (18. ábra), amely lehet passzív, interaktív és kreatív, míg a tanári eszközkiválasztás három szintre redukálódott: a helyettesítésre, a kiterjesztésre és az átalakításra. A modell az angol kifejezések első betűiből a PICRAT nevet kapta (Kimmons, Graham & West, 2020). Az új modellben a technológia integrációja kétdimenziós mátrixban jeleníthető meg.



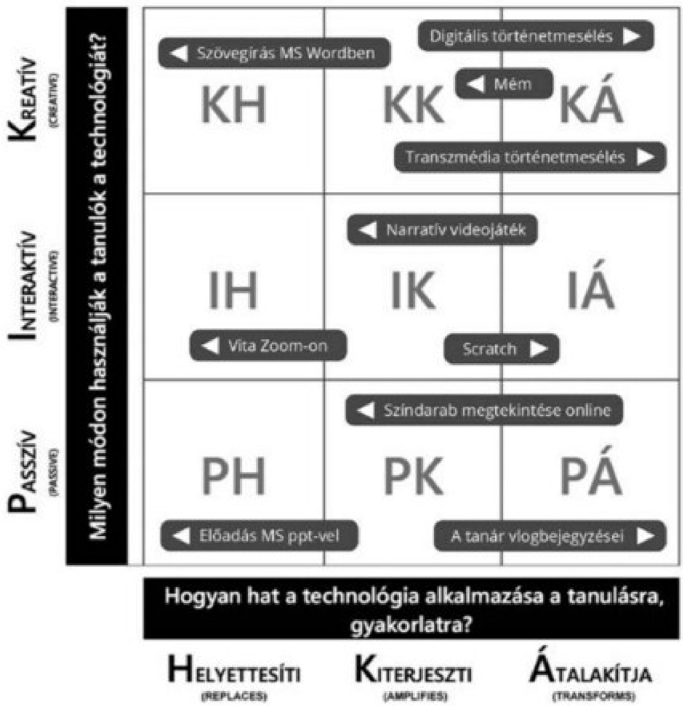
18. ábra: A PICRAT-mátrix felépíése Kimmons (2016) alapján
(Rausch & Pásztor, 2021)

A hallgatók passzív módon használják a technológiát, ha csupán a narratívum befogadása (olvasása, nézése, hallgatása) történik meg a digitális médiumokon keresztül. A passzivitás akkor alakul át interaktivitássá, amikor a társakkal közös feladatmegoldás vagy az egyéni, de interaktív felületeken történő felfedezés is megjelenik a tanulási folyamatban, például amikor digitális játékokban vesznek részt a hallgatók vagy tesztek, rejtvények segítségével problémát kell megoldaniuk. Ez történik, amikor a hallgató egy online szabadulószobából feladatmegoldások segítségével tud kijutni, vagy részt vesz egy interaktív multiplatform-alapú stratégiai

videójátékban. A legmagasabb, kreatív szint akkor érhető el, ha a hallgató a digitális eszközöket kreatív artefaktumok létrehozásához használja, tehát amikor például infografikát vagy digitális történetet készít.

Az oktató digitáliseszköz-integrációjának első szintje az, amikor az eszközöket a jelenléti oktatásban is alkalmazható módszerei helyettesítésére használja, például digitális szókártyákkal támogatja hallgatói fogalomhasználatát vagy előadását videóra veszi egy konferenciaalkalmazás segítségével. A kiterjesztéssel ugyanakkor már megvalósítható a hallgatói problémamegoldás egy magasabb szintje, ha az oktató olyan digitális eszközhasználati tevékenységeket tervez a folyamatba, amelyekre a termi adottságok nem alkalmasak, például közösen szerkeszthető dokumentumban történő feladatmegoldásra kéri a hallgatókat. Az átalakítás megvalósításához sok esetben teljes pedagógiai szemléletváltásra van szüksége az oktatónak, aki integrált tanulási környezetben képes komplex pedagógiai stratégiák megvalósítására.

Mivel a mátrix segítségével kiválóan megjeleníthető a tanulói és tanári tevékenyégek differenciált technológiahasználati rendszere, a digitális narratívumok integrációjára is alkalmazható (19. ábra). Az alkalmazás legalacsonyabb szintjén, a passzív helyettesítésén az oktató előadását *PowerPoint* prezentáció formájában küldi el, amelyet a hallgató passzív módon befogad.



19. ábra: Digitális narratívumok a PICRAT-mátrixban (Kimmons és mtsai (2020), valamint Rausch & Pásztor (2021) táblázatának alapján)

Az oktató kiterjesztést alkalmaz, amikor egy nem elsősorban oktatási célra készített, külső narrációt (például egy színdarabot) mutat be a digitális eszközökkel, és gyakorlatát átalakítja, ha vlogbejegyzéseket készít, azonban egyik tevékenységről sem lehet elmondani, hogy a hallgató interaktív módon venne részt a tanulásban. Aktív bevonásról csak akkor beszélhetünk, ha az oktató például a vita módszerét alkalmazza Zoom-platformon, azonban ez még mindig csak az oktatói alkalmazás legalacsonyabb szintje, mivel ez a tevékenység digitális eszköz nélkül is megvalósítható. A narratív videójáték ugyanakkor nem helyettesíthető offline eszközökkel, ezért amikor az oktató integrálja azt, akkor kiterjeszti gyakorlatát. A felhasználás teljesen új módja, éppen ezért a tanári gyakorlat átalakítása, amikor a hallgató programozással ír történetet olyan szoftver (például *Scratch*) segítségével, amely a narratív sémát keretként alkalmazza.

A digitális narratívaalkotás akkor valósul meg igazán, amikor a hallgatók kreatív tevékenységekben is részt vesznek. A pedagógus a papírlapot helyettesíti, amikor arra kéri tanulóit, hogy *Word*ben írják meg szövegüket, kiterjeszti gyakorlatát, amikor mémkészítési feladatot ad, és átalakítja tanóratervezési és módszertani szokásait, amikor a DST komplex stratégiáját alkalmazza. Kiváló példa a narratívaalkotás legmagasabb szintjére (KÁ) Kalogeras (2021) kísérlete, amelyben a Biblia sok médiumon megjelenő elbeszéléseit kötötte össze és edutainment-folyamatot alakított ki a hallgatók segítségével, megvalósítva ezáltal a tanítás-tanulás holisztikus, de mégis kritikai és kreatív alternatíváját. A hallgatók kreatív módon integrálták a transzmédia-történetmesélést tanulási folyamatukba, ugyanis a bibliai történetek számos narrációs formában megtalálhatóak (ikonikus ábrázolások vásznon, üvegen, falon, valamint elbeszélésben, zsoltárban, filmek és képregény formájában), amelyeket a hallgatók saját logikájuk alapján kapcsoltak össze.

Interaktív digitális elbeszélések IÁ-szinten és KÁ-szinten is integrálhatóak az oktatásba. MOOC-ok vagy távoktatási kurzusanyagok összeállításakor az oktató interaktívvá teheti előadását rövid kvízek, szavazás vagy vita beékelésével a *Panopto, Wooclap* vagy *PlayPosit* szoftver segítségével. Az oktató online szabadulószobát is készíthet hallgatóinak a *Genially* felületén: a sablonokba videók, infografikák, kvízek is integrálhatóak, amelyekkel dinamikussá és reszponzívvá tehetőek a tartalmak. Az interaktív hallgatói tevékenységeket kreatívvá alakíthatja az oktató, ha elágazásos felépítésű, szekvenciálisan tagolt forgatókönyv- vagy algoritmikus modell szerkesztését kéri hallgatóitól. Az online platformon végzett tartalomszervezés (például a *Twine* segítségével) a papíralapon is elvégezhető tevékenység egyszerűbb és látványosabb digitális kivitelezése.

6. KÉPESSÉGEK ÉS DIGITÁLIS NARRATÍVAALKOTÁS A DIGCOMPEDU, AZ ISTE ÉS A 21. SZÁZADI KÉSZSÉGEK RENDSZERÉBEN[61]

Az ezredfordulón bekövetkezett digitális fordulattal a hallgatók ismereteinek bővítése, alapkészségeinek fejlesztése mellett olyan új készségek fejlesztésére is szükség van, amelyek képessé teszik őket az információs társadalomban történő tudatos magatartásra. Az új évezred munkaerőpiaci igényeinek való megfelelés a teljes oktatási rendszer tantervi céljainak újrafogalmazását teszi szükségessé. A *Partnerség a 21. századi készségekért* (*Partnership for 21st Century Skills = P21*) tematizálja azokat a fejlesztési területeket, amelyek még kapcsolódnak a hagyományos képzési forma alapvető ismeret- és képességrendszeréhez, de már alkalmazkodnak az új igényekhez is. Így jelent meg a mátrixban az információs és médiaműveltség és a digitális eszközhasználat fejlesztésének területe, valamint a tanulási és innovációs készségterület részeként (Trilling & Fadel, 2009) találkozunk a *4K*, azaz a kommunikáció, a kreativitás, a kritikai gondolkodás és a kooperáció együttes fejlesztésének céljával is.

Ezeket a készségterületeket kiválóan lehet fejleszteni digitális elbeszélések készítésével, mivel a hallgatók a kreatív alkotási folyamat során a *learning by doing* elvén, azaz a tevőleges tanulással ismeretszintetizálásban és problémamegoldásban vesznek részt. Az aktivitás megmutatkozik a személyközi interakciók intenzitásában is, ugyanis a digitális eszközökkel megvalósuló történetmesélés teljes folyamatát végigkíséri a hallgatótársakkal és a konzulenssel – akár online platformokon – folytatott vita és értékelés (Abdolmanafi-Rokni & Quarajeh, 2014; Lanszki, 2015a).

A digitális elbeszélések egyik legjellemzőbb típusának, a digitális történetnek az alkotási folyamata mind a négy *K* fejlesztéséhez hozzájárul. Nem véletlen, hogy a DST 21. századi készségeket fejlesztő hatását számos tanulmány tematizálja (Kotluk & Kocakaya, 2017; Malita & Martin, 2010; Thang et al., 2014).

Ohler (2013) a DST-ben a kritikai gondolkodás és a kreativitás szimultán fejlesztésének jó módszerét látta, és a kifejezések összeolvasztásából megalkotta a *kreatikus* gondolkodás fogalmát. A multimédia-elbeszélések alkotása egyszerre történik a tanulóközösségben és egyénileg is, ezért sajátos kooperatív kreációnak, tehát *kokreáció*nak fogható fel ez a hibrid alkotási forma (Parsons, Guldberg, Porayska-Pomsta & Lee, 2015; Lanszki, 2021). Kreáció, tehát alkotás, mert a hallgatók egyedi produktumot hoznak létre, és kooperatív, mivel a tanulócsoport reflektív és értékelő jellegű interakciói nagyban hozzájárulnak a végső elbeszélés megszületéséhez.

Schmoelz (2018) a kokreativitás két szintjét vizsgálta a DST (n=125) termi interakcióin keresztül. Az első szinten a szövegírás és az ahhoz kapcsolódó tapasztalat- és információcsere volt megfigyelhető. A második szinten, a videószerkesztés fázisában sokkal élményszerűbb, ám racionális szabályok által kontrollált, közös flow-élmény valósult meg.

Bereczki (2016) szerint a kreativitás fogalmi konstruktumának fő jellegzetességei: *„[…] 1. egyéni és csoportos folyamatok révén jön létre, 2. olyan produktumokat ered-*

[61] A fejezet részben a szerző egy korábbi tanulmányának bekezdéseit tartalmazza (Lanszki, 2019).

ményez, amelyek eredetiek és megfelelőek is egyben, valamint hogy 3. a kreativitást számtalan személyes és környezeti tényező befolyásolja." (Bereczki, 2016, p. 7) A digitális történetek és egyéb digitális elbeszélések alkotására is értelmezhető a kreativitás fogalmi mátrixa, ugyanis 1. a produktum kutató- és alkotófolyamatok, valamint közösségi interakciók révén jön létre; 2. a narratívumok magukban készítőik egyedi verbális, képi vagy audiovizuális reprezentációi, továbbá – mivel kurrikuláris tartalmak feldolgozásáról is szó lehet – a tanulóközösség számára nemcsak érdekesek, hanem hasznos és új információval is bírnak; 3. a hallgatók eszközhasználati tudása, valamint a környezeti tényezők, úgy mint az idő, a tanterem, a technikai felszereltség, mind befolyásolják az alkotás minőségét (Lanszki, 2019).

A kreativitás kiválóan fejleszthető digitális narratívumok alkotásán keresztül. Gresham (2014) akciókutatásában a DST hetedik osztályos tanulók (n=22) kreativitásra kifejtett hatását vizsgálta blended tanulási környezetben. A folyamatban online tanulási platform biztosított lehetőséget az iskolán kívüli együttműködésre, az egymás munkáira adott reflexiók kinyilvánítására és a társértékelésre. A kérdőíves attitűdmérési, valamint megfigyelési adatok, illetve a diákok tanulási naplóiból származó információk alapján megállapítható, hogy a DST hatására fejlődött a tanulók problémamegoldó képessége, jobban tudtak koncentrálni a feladatokra, miközben kockázatvállalóbbá, flexibilisebbé, együttműködőbbé és felelősségteljesebbé vált viselkedésük. Coppi (2016) 11 éves tanulók (n=14) kreativitásának fejlődését próbálta megragadni elő- és utóméréssel Torrance-teszt segítségével (Torrance Test of Creative Thinking, TTCT). Az önkontrollos vizsgálat során nem talált szignifikáns különbséget fluiditás, flexibilitás és eredetiség tekintetében, bár a tanulók metakognitív beszámolói alapján pozitív változás feltételezhető. Yilmaz és Goktas (2017) kontrollcsoportos vizsgálatban (n=100) a hagyományos történetmesélés és a kiterjesztett valóságban zajló történetmesélés hatásrendszerét vetette össze. A vizsgálat bebizonyította, hogy a narratív képességek, a történetek hossza és a kreativitás tekintetében is szignifikáns különbségek mutatkoztak a kiterjesztett, digitális környezetben készített narratívumok javára.

Lanszki (2019) ezzel szemben DST-t facilitáló tanárok (n=14) esettanulmányainak tartalomelemzésével tárta fel a pedagógusok vélekedéseit azzal kapcsolatban, hogy a kreatív folyamatban hogyan sikerült a tanulók kreativitását fejleszteni. A pedagógusok szerint a DST-vel magasabb szintre tudták emelni a tanulócsoportban az interperszonális kommunikációt, a tanulók együttműködését és az egyéni problémamegoldást, ugyanakkor fejlesztették tanulóik kritikus és rugalmas gondolkodását is.

A P21-keretrendszer a tanulók és hallgatók 21. században létfontosságú képességterületeit foglalja rendszerbe, míg az Európai Unió által kiadott *Pedagógusok Digitális Kompetenciájának Európai Keretrendszere* (*Digital Competence Framework for Educator*, rövidítve *DigCompEdu*) az oktatók munkaerőpiac szempontjából alapvető képességeit tematizálja. A *DigCompEdu* keretrendszer területei szoros kapcsolatban állnak egymással. Az információs társadalom oktatójának alapvető képessége kell hogy legyen az, hogy a szervezeten belül munkatársaival hatékonyan megvalósítja a digitális eszközökkel folytatott kommunikációt és együttműködést,

valamint folyamatosan képezi magát a munkájához szükséges alkalmazások tekintetében. A munkavégzéshez szükséges kompetenciák közé tartozik az is, hogy az oktató képes legyen a digitális források keresésére, módosítására és megosztására, valamint hogy a tanítási-tanulási folyamatban is alkalmazza az online kollaboráció és tanulástámogatás eszközeit a tanításra, az értékelésre és a hallgatók érdeklődésének fenntartására. Ezenkívül az oktatónak törekednie kell arra, hogy fejlessze hallgatói információs és médiaműveltségét, problémamegoldó képességét, valamint támogassa a hallgatók online együttműködést és kreatív alkotási folyamatait (Redecker, 2017; Dringó-Horváth et al., 2020).

Az integrált tanulási környezetben előforduló elbeszélések befogadásával, interaktív felhasználásával és alkotásával kapcsolatos gyakorlat értelmezhető olyan nagy keretrendszer segítségével is, mint amilyen az amerikai székhelyű, de nemzetközi *International Society for Technology in Education* (ISTE) által a tanárok, hallgatók és az oktatás vezetői és támogatói számára külön-külön megfogalmazott kompetenciarendszer.

Az ISTE oktatók és tanulók/hallgatók számára készített keretrendszere nem a digitális eszközhasználatot állítja a középpontba, hanem azt részletezi, milyen tanításhoz és tanuláshoz kapcsolódó kompetenciaterületek támogathatóak a digitális technológia alkalmazásával. A modell standard mátrixban jeleníti meg a 21. századi oktató számára nélkülözhetetlen képességterületeket. Ez alapján az oktató folyamatosan fejleszti a hallgatók támogatásához szükséges képességeit szakmai hálózatokban való részvétellel és a legújabb neveléstudományi kutatási eredmények megismerésével; emellett a hallgatói csoport vezetőjeként lehetővé teszi az akadálymentes hozzáférést a digitális eszközökhöz, és közvetíti a döntéshozók felé a digitális eszközök használatával kapcsolatos ötleteit. Az oktató ugyanakkor olyan digitális állampolgár, aki kritikus, felelősségteljes és etikus online tevékenységeikben támogatja a hallgatókat, valamint fejleszti digitális írástudásukat és médiaműveltségüket. Az oktató részt vesz a teljes tanulási folyamatban, és csak olyan digitális eszközök használatát tervezi a folyamatba, amelyek az aktív és mély tanulást támogatják. Emellett az oktató a kreatív folyamatok facilitásához és a méréshez-értékeléshez is adekvát digitális eszközöket választ (Crompton, 2017). Digitális narratívumok készítéséhez az oktatónak az összes ISTE-tanári kompetenciájára szüksége van, hiszen a kommunikáció, az értékelés és gyakran az alkotás is kollaborációs tevékenységet lehetővé tévő platformokon keresztül valósul meg, amelyeket az oktatónak elő kell készítenie. Ugyanakkor fontos felhívnia hallgatói figyelmét a források etikus és kritikus szelekciójára, de arra is, hogy a saját maguk által készített digitális produktumokban hogyan lehet etikusan megjeleníteni bizonyos tartalmakat, és milyen szerzői és személyiségi jogi aspektusokat kell figyelembe venni, amikor a digitális artefaktum online nyilvánosságot kap (Lanszki, 2021).

Az ISTE hallgatói kompetencialistája (Brooks-Young, 2017) teljes egészében lefedi a digitális narratív produktumok készítéséhez szükséges összes képességet, hiszen a hallgatók aktívan vesznek részt a teljes folyamatban: döntéseket hoznak, alkotnak, vitatkoznak, amihez akár digitális platformokat is használnak. Emellett

ismerik az etikus adathasználat szabályait és az adattárolás biztonságos eszközeit. Képesek arra is, hogy saját kutatási stratégiát alakítsanak ki, amely alapján megtervezik és létrehozzák produktumaikat. Ezáltal megtanulják, hogyan kommunikáljanak kreatívan a külvilággal és társaikkal, valamint hogy hogyan vegyenek részt további online kollaborációkban.

Számos empirikus kutatás bizonyítja, hogy ezeknek a kompetenciaterületeknek az együttes fejlesztése valósul meg olyan komplex digitális narratívaalkotási folyamatokban, mint amilyen a DST.

A DST a 21. századi készségek fejlesztését szolgálja, értve ez alatt olyan területeket is, mint az információs, média-, illetve vizuális műveltség; továbbá a DST ösztönzi a hallgatókat és a tanárokat véleményük kifejezésére. A DST többféle képességet is fejleszt – úgymint a kutatási, szövegalkotási, rendszerező, prezentálási, problémamegoldó képesség. A DST teljesítményre, problémamegoldó képességre gyakorolt pozitív hatását számos vizsgálat eredménye bizonyítja (Yang & Wu, 2012; Xu et al., 2011; Hung et al., 2012).

A tanulási folyamat során a hallgató egyéni alkotómunkája tempóját maga határozza meg, ami hozzájárulhat hatékony, önálló tanulási stratégiáinak kialakításához és a szociális készségek fejlődéséhez (Lanszki, 2016a). Egy köznevelésben végzett vizsgálatban kilencedikes tanulók pozitívumként élték meg, hogy a DST során kreatív tevékenységeikben megnyilvánulhatott autonómiájuk az aktív tanulás révén (Lanszki & Papp-Danka, 2017). Sadik (2008) is úgy vélte, hogy a DST legfőbb előnye, hogy az alkotó aktívan szervezi tudását, miközben kifejezi véleményét, míg Dörner, Grimm és Abawi (2002) azt hangsúlyozta, hogy a digitális történet alkotója és befogadója egyaránt aktív, hisz a befogadó egyben társszerző is, amennyiben a történetmesélő konstruktívan részt vehetett tanulótársa elbeszélésének alakításában.

Yuksel, Robin és McNeil (2010) 173 oktatót kérdezett meg a világ különböző országaiból, hogy tapasztalataik alapján milyen képességeket fejleszt a DST. A tanárok 45%-a válaszolta, hogy a módszerrel támogatta a tananyag-elsajátítási folyamatot és fejlesztette tanulói fogalmazási képességét, technológiai-eszközhasználati jártasságát és prezentációs képességét. A pedagógusok 35%-a szerint fejlődött a tanulók kutatási, tervezési, szintetizáló és analizáló képessége, javultak időmenedzsment-szokásaik, és a forrásokhoz kritikus módon viszonyultak. A tanárok ezenkívül számos egyéb tanulói képesség fejlesztéséről is beszámoltak, amelyek közül kiemelték a reflektív és magasabb szintű, valamint a szociális készségek fejlődését.

A DST folyamata támogatja a hallgatói kollaborációt csoporton belül és csoportok között is a problémamegoldás, az organizatorikus teendők ellátása érdekében, ugyanakkor a kész digitális történetek megvitatása a kérdésfeltevés és a véleménynyilvánítás területén fejleszti a hallgatókat (Reyes Torres et al., 2012; Smeda et al., 2014; Grant & Bolin, 2016). A DST során létrejövő interakciókkal a hallgatók hatékonyabban rendszerezik gondolataikat és adekvátabb kérdéseket tesznek fel. Az érvelés finomításának is jó módszere a DST, mivel a hallgatók megtanulják, hogyan lehet konstruktív, építő jellegű kritikát megfogalmazni egymás felé. A digitális történetek vetítése utáni csend megtörésére Bandi-Rao és Sepp (2014) arra

buzdította a csoporttagokat, hogy kritikájuk megfogalmazásában alkalmazzák az alábbi mondatkezdő fordulatokat: *„Ha én lennék te, akkor ezt változtatnám meg…”*, *„Úgy érzem, kicsit több/kevesebb…”* A hallgatóknak meg kellett tanulniuk, hogy ne vegyék személyes sértésnek társaik kritikáját, hanem a jobbító szándékot érezzék. Robin (2006) a problémaérzékeny kérdésfeltevést, az asszertív, tehát határozott, önérvényesítő, de nem másokba belegázoló kommunikációt, a konstruktív kritika gyakorlását nevezi meg a DST legfőbb pozitív hozadékaként.

Az egymással való kommunikáció, a teendők szervezése, a koncepció kialakítása, a vélemények ütköztetése is pozitív hatással van a hallgatók kooperatív problémamegoldó képességére (Smeda et al., 2014), és a tudásszervezés kollaboratív jellege fejleszti az egyéni problémamegoldási képességet is (Hung et al., 2012; Gould & Schmidt, 2010; Preradovic et al., 2016). A jó digitális történet választ ad a kiindulásként megadott problémára annak alapos körüljárása és a személyes aspektus hozzáadása révén (Janurikné Soltész, 2017), segít a hallgatóknak, hogy elméleti tudásukat kutatási problémáik megfogalmazására használják (Rambe & Mlambo, 2014).

A DST folyamata ugyanakkor pozitívan hat a munka világában fontos képességekre is, mint amilyen a problémaérzékenység, a helyzetfelismerő képesség, a kreativitás, az időbeosztás és a saját erőforrásokkal való célorientált gazdálkodás (Suwardy, Pan & Seow, 2013). Az időgazdálkodás tudatosabbá válik a DST lépéseinek betartása révén (Bandi-Rao & Sepp, 2014), és a hallgatók képessé válnak az önálló tanulásra, amely a life long learning záloga (Smeda et al., 2014; Robin, 2008).

7. A MOOC-OK ÉS A TÖRTÉNETMESÉLÉS

Történetmesélés nemcsak integrált tanulási környezetben, hanem önálló nyílt oktatási kurzus formájában is megvalósulhat. A *Massive Open Online Course* (a tömeges részvételt lehetővé tévő, nyílt online kurzus, a továbbiakban MOOC) a távoktatás sajátos formája, melyen keresztül tömegek számára válik hozzáférhetővé az interneten keresztül egy-egy neves intézmény által szervezett kurzus. A kezdeményezés célja az, hogy minél szélesebb társadalmi kör számára legyen elérhető a művelődés azáltal, hogy a kurzushoz történő csatlakozás egyetlen feltétele az internetkapcsolat. Más városokból, országokból is lehet jelentkezni ezekre a kurzusokra, hiszen otthonról, a számítógép előtt ülve elsajítítható a heti rendszerességgel nyilvánosságra hozott tananyag. Nagy esély ez – többek között – a mozgáskorlátozottak számára, akik helyhezkötöttségük okán a tradicionális, offline kurzusok legtöbbjén nem tudnak részt venni. A MOOC demokratikus jellegét példázza továbbá, hogy előképzettség, anyagi helyzet figyelembevétele nélkül bárki ingyen beiratkozhat, akit a meghirdetett kurzus érdekel. A résztvevők száma sem korlátozott, így fordulhat elő, hogy egyes képzésekre több ezren jelentkeznek.

Siemens (2012) a MOOC-ok két fajtáját különbözteti meg, az xMOOC-okat (eXtended MOOC) és a cMOOC-okat (community/connectivist MOOC). A tradicionálisabb jellegű, módszertani szempontból konzervatívabb szemléletmódot

tükröző xMOOC egy már meglévő egyetemi kurzus online, aszinkron megvalósulása. A résztvevőkkel rendszeres időközönként megosztott tartalmak főképp olvasnivalók és videótananyagok, és a számonkérés tesztek kitöltésében merül ki. Bár az xMOOC-okon összegyűlő résztvevők hatalmas, kollektív, virtuális tanulóközösséget alkotnak, a tanulótársak nem ismerik meg egymást a kurzus alatt, és a kooperatív munkaforma helyett inkább az egyéni előmenetel menedzselésén és a tartalomelsajátításon van a hangsúly. A résztvevők sem oktatójukkal, sem társaikkal nem kerülnek közvetlenül kapcsolatba a folyamat során.

A *Coursera* kínálatában rendszeresen megjelenik egy DST xMOOC, amelyet a Houstoni Egyetem két tanára, Bernard R. Robin és Sara G. McNeil vezet.[62] Az öthetes tanfolyam nyelve angol, a kurzusrészvétel heti 3-4 órás elfoglaltságot jelent. Robin és McNeil kurzusának elsődleges célcsoportját a pedagógusok képezik. A kurzuson a résztvevők linkeket kapnak magyarázó jellegű videótutorialökhöz, releváns digitális történetekhez, illetve magyarázó szövegekhez, és a kurzus végére elkészíthetik saját digitális történetüket.

A tanulási folyamat lépései szigorúan egymásra épülnek a StoryCenter által kidolgozott folyamatmodell alapján. A kurzus első hetében a hallgatók általános ismereteket kapnak a DST módszertanáról, valamint meghatározzák történetük célját és témáját. A második hét videóiban a szöveg megírásának, a képek és infografikák kiválasztásának és készítésének szabályairól, valamint a storyboardról és a Creative Commons-licencekről tanulhatnak a résztvevők. A harmadik héten a hangfelvétel, a negyediken a videó készítésével kapcsolatos eszközhasználati és szerkesztési ismeretek kerülnek napirendre. Végül a digitális történet online publikálásáról is tanulnak a résztvevők, akik végül megosztják és megvitatják a módszer használatával kapcsolatos tapasztalataikat és felhasználhatóságával kapcsolatos véleményüket egymással.

A részletes kurzusleírás nem publikus, azt csak a beiratkozás után lehet megismerni. A tanfolyam háttéranyagát Robin honlapja képezi,[63] ahol megtalálhatóak a hallgatók számára hasznos kiegészítő információk. A honlap részletes listát közöl a módszer web 2.0-ás eszközeiről-csatornáiról (blogok, podcastok, wikik és applikációk), valamint digitálistörténet-gyűjteményt is tartalmaz, amely lehetővé teszi a tematikus kategóriák alapján történő keresést. A honlap a tanítási-tanulási folyamat tervezéséhez is segítséget nyújt, összefoglalja az értékelési kritériumokat, a szerzői jogokkal kapcsolatos ismereteket, valamint bemutatja a módszerrel kapcsolatos e-bookokat és útmutatókat is.

A kurzus során videóanyagokat, írásokat lehet megtekinteni, és bár van vitafórum, és lehetőség adódik a pármunkára is, a folyamatban a résztvevők egyéni teljesítményükre kapnak visszajelzéseket, a tanulóközösség tagjai a munkát egyénileg végzik, és az együttgondolkodásra is csak az ötödik héten kerül sor. A visszajelzés

---

62 https://www.coursera.org/course/digitalstorytelling

63 Robin, B. (2015). The Educational Uses of Digital Storytelling Website University of Houston College of Education http://digitalstorytelling.coe.uh.edu

azonban folyamatos, hiszen a tananyag magában foglal kvízkérdéseket is, illetve a résztvevők hétről hétre egyéni értékelést kapnak részfeladataikkal kapcsolatban.

A hagyományos tartalomszervezésű kurzusok mellett megjelentek az interaktívabb MOOC-formák is, amelyek támogatják a kurzusvezetővel való személyes kapcsolatfelvételt, és a tanulási folyamatot a hallgatói csoporton belüli párbeszéd határozza meg. Mivel a konnektivista szemléletmódot tükröző cMOOC-ok (community/connectivist Massive Open Online Course) a kreatív, kooperatív és interaktív tanulást kívánják megvalósítani a tanulóközösségben, a háttérben dolgozó oktatók a rendszeres feladatmegosztáson túl folyamatosan elérhetőek a tanulóközösség tagjai számára, facilitátorként feladatuk a folyamatban elakadt hallgatók felkarolása, a tanácsadás, a munkákra adott nyilvános reflexió és a hozzászólások moderálása. Az ilyen kurzusok középpontjában az előre összeállított tartalmak egyszeri publikálása és visszakérdezése helyett a tartalmak előállítása és kombinációja áll. A facilitátorok a kérdések, problémák megoldásához a résztvevőket összekapcsolják, akik kooperatív munkaformában építhetik közösen tudásukat. A közösségi tanulás e dinamikus formája az írott, hangzó és audiovizuális tartalmak befogadásán túl kreatív együttműködést tesz lehetővé. Ehhez csatornaként a résztvevők többféle online platfomot is igénybe vehetnek, úgymint tanulástámogató keretrendszereket, online virtuális tantermet a *Second Life* platformon, blogokat és közösségimédia-felületeket. A hallgatók a folyamat során nyilvánosságra hozhatják tanulási részeredményeiket, amelyekre reflexiókat kapnak tanulótársaiktól, akik szintén megosztják a többiekkel alkotásaikat. A cMOOC-okon a hallgatóknak lehetőségük nyílik egymás közelebbi megismerésére és a közösségi tanulásra is.

A *Coursera* kurzuskínálatában a digitális történetmesélés csak egy a sok kurzus közül, azonban a *ds106* egyetlen koncepcióra építi fel összes cMOOC-ját.[64] Az első nyílt kurzust 2011 januárjában indította Jim Groom a Mary Washington Egyetemen *ds106* néven (Levine, 2013). A kurzus a DST fogalmát meglehetősen rugalmasan – a Handler Miller (2004/2020) által meghatározott, tág keretben – értelmezi, és minden digitális eszközzel készített narrációt befogad. A kurzus első két éve alatt 620 blog és 23 000 külső poszt jelent meg a *ds106* tevékenységeihez kapcsolódóan, és 800 ember publikált legalább egy MOOC-kal kapcsolatos tartalmat valamilyen közösségi médiaplatformon

A kurzusokon nem egy központi keretrendszer a publikációs felület, hanem minden hallgató a saját webfelületein osztja meg tartalmait. A *ds106* honlapján szerepel azoknak a platformoknak a neve, amelyek alkalmasak a kurzusokon való részvételhez (*WordPress, Blogger, Tumblr*), a hallgatók vitafóruma pedig a *#ds106*-tal jelzett nyilvános Twitter-csatorna, így a résztvevők – akár számukra ismeretlen személyektől is – folyamatos visszajelzéseket kapnak a közösségimédia-felületen vagy saját blogjukon közzétett tartalmaikra. Újdonság továbbá, hogy a Mary Washington Egyetem saját hallgatóinak indított digitális narratívaalkotó kurzusába külső résztvevők is bekapcsolódhatnak blogjuk segítségével, tehát nem is annyira egye-

64 http://ds106.us/

temi kurzusról, mint inkább egy kiterjesztett konnektivista tanulóközösség együttes tevékenységéről van szó. A kapcsolódás nem időhöz kötött, a külső résztvevők kötelezettségek nélkül akkor léphetnek be a tanulóközösségbe és akkor hagyhatják el azt, amikor akarják.

Levine (2013) összefoglalja, hogy az egyéb MOOC-okhoz képest mennyiben tér el a *ds106*: 1. Nincsenek leckék, a tanárok heti rendszerességgel publikálnak vegyesen olvasnivalót, videókat vagy kreatív feladatot. 2. Nem lehet kimaradni a tanulási folyamatból egy feladat kihagyásával, sőt az is elképzelhető, hogy egy hallgató csak egy bizonyos részfeladat elsajátításáért kapcsolódik be. 3. Nem ugyanaz a tanulási élménye a beiratkozott hallgatónak és a nyílt oktatásban résztvevőnek, mert utóbbi saját maga alakítja ki tanulási útvonalát. 4. A „massive" szó inkább a hatásfokot jelenti ebben az esetben, mint a résztvevők számát. A külsős résztvevők hozzájárulnak a belsős hallgatók munkáihoz, részt vehetnek a folyamatokban. 5. A kurzus nem ad tanúsítványt, csak a kompetencia élményét. 6. A kurzus anyagához történő hozzáférés nem regisztrációköteles. 7. A tanulóközösség kereteit is átlépik az egyéni narratívaalkotási folyamatok.

A kurzuson való részvétel fontos előfeltétele a közösségimédia- és blogfelületeken tanusított részvételi kultúra minimális megléte. Az első két héten az ún. *boot camp*ben, azaz online kiképzőtáborban a hallgatók lehetőséget kapnak, hogy kicsit bemelegítsenek, beletanuljanak a blogolásba, és létrehozzák fiókjukat, valamint megpróbálják kialakítani azt az online arculatot, amellyel részt szeretnének venni a kurzusban. A résztvevők avatart választanak maguknak, és így publikálják tartalmaikat. A hallgató a Twitteren választja ki, hogy ki legyen a segítője, és ezt úgy teheti meg, hogy küld neki egy üdvözlő üzenetet és követi őt. A felhőalapú tartalommegosztók (képmegosztó: *Flickr;* hangmegosztó: *Soundcloud;* videómegosztó: *YouTube Google*-fiókon keresztül) használatát is elsajátítják a hallgatók, hiszen sok feladatot pár- vagy csoportmunkában kell elvégezniük. A hallgatóknak a blogjukon címkéket (tageket) kell létrehozniuk: képanyag, dizájn, hanganyag, videó, web, remix kategóriában. Feladat ezenkívül a *The Daily Create* felületre heti egy videó feltöltése, emellett minden héten blogbejegyzés formájában kell önreflexiót gyakorolni a feladatok megoldásával és az élményekkel kapcsolatban.

Amennyiben a hallgtatóknak segítségre van szükségük, a szintén ezen a felületen található tutorial- és forrásgyűjteményben választ találnak felmerülő kérdéseikre. A rengeteg bejegyzés közötti eligazodást segítheti a bejegyzések tematikus besorolása, az ún. *Assignments Bank,* amely a (korábbi) résztvevők bejegyzéseit tartalmazza – a résztvevő feladata, hogy a kurzus végére ezen a felületen ő is két új bejegyzést tegyen közzé a számára szimpatikus kategóriá(k)ban.

Az egyetemen meghirdetett kurzus egy félévet fed le, a vezető oktatókkal a résztvevők a kurzus során egyszer sem találkoznak offline, a különböző online csatornákon viszont annál intenzívebb a kommunikációs kapcsolat a tanulótársak és a tanár(ok) között. Ha fennáll a veszélye a kiesésnek, az oktatók a kurzus felénél felveszik a kapcsolatot a hallgatóval. Ezenkívül minden kedden fél 5-kor *Google*

*Hangouts*ban, élőben ún. internet-show-t tartanak a résztvevők, ahol megvitathatják problémáikat, és reflektálhatnak egymás alkotásaira.

A 2015/2016-os akadémiai év őszi félévében Paul Bond és Jim Groom tematikus *ds106*-kurzust indított, amelyben a DST és a közösségi kommunikáció segítségével járták körül a horror műfajának sajátosságait. Az oktatók a közös honlapra rendszeresen párperces videóban posztolták a heti feladatokat, amelyben félelmetes stílusban előadott párbeszéd formájában közölték, mit kell elvégezni a hallgatóknak. A rövidebb heti produktumokhoz minden esetben szakmai reflexiót is kellett mellékelniük a hallgatóknak saját blogjukon. A hallgatók a kurzus ideje alatt horrortörténeteket, valamint a műfajról szóló szakirodalmat olvastak és ajánlottak egymásnak, ezenkívül a kurzus része volt ijesztő történetek alkotása és egy horrorkarakter kidolgozása is. Mivel a hallgatók a horrorfilmek filmnyelvi sajátosságairól is tanultak, folyamatosan elemezték az általuk megtekintett zsánerfilmek formai jellegzetességeit, és emellett fotózási gyakorlatokat is végeztek.[65] A hallgatóknak olyan hangjáték elkészítése is feladata volt, amelyben ijesztő hangeffektusok is megjelentek – ehhez meg kellett ismerniük az *Audacity* alkalmazást, és saját fiókot kellett létrehozniuk a *SoundCloud* és a *Freesound* oldalán. A filmvágásmodulhoz két részfeladat is tartozott: a hallgatóknak egy filmet kellett remixelni, tehát újravágni, valamint mashupolni, azaz többféle film apró részleteit összemixelni.

A kurzus teljesítéséhez ezenkívül különböző formátumú, nagyobb terjedelmű narrációkat is készítettek a hallgatók, a kötelező feladatok között szerepelt egy podcast, két videótutorial és egy horrorműfajú digitális történet készítése. A végső videóproduktum, azaz egy óriási transzmédia-extravaganza elkészítésére három hét állt a hallgatók rendelkezésére.

Az egész folyamat a hallgatók aktív részvételére és kreativitására épült, akik elsajátíották a horror történetmesélési konvencióit, és a kurzus végére otthonosan mozogtak a kép-, hang- és videószerkesztés, valamint a tartalom-újraszerkesztés világában. A kurzus további hozadéka az volt, hogy a hallgatók számára automatikussá vált a közösségi felületeken történő konstruktív részvételi magatartás, az aktív, tartalmas és kooperatív online jelenlét. A horror mint téma és a DST mint módszertani keret jó lehetőséget szolgáltatott arra, hogy a hallgatók egy általuk ismert és kedvelt műfaj tanulmányozásán keresztül sajátítsanak el többféle digitális történetmesélési stratégiát, valamint felelős, kritikus és aktív online viselkedéskultúrát alakítsanak ki.[66]

[65] John Johnston *Photoblitzer* név alatt összegyűjtött fotózási feladatai: http://johnjohnston.info/photoblitzer/

[66] https://ds106.us/history/

V. Digitális média és történetmesélés a felsőoktatás kurzusaiban

Az egyetemek kurzusainak felépítését, azok tartalmi kereteit az intézmények által meghatározott képzési és kimeneti követelmények határozzák meg, ám a megvalósításban az oktatók autonómiája érvényesül. A felsőoktatási intézményekben módszerek sokasága jelenhetne meg, azonban a magyarországi egyetemi kurzusok módszertanában még mindig a frontális tanulásszervezés, és elsősorban az előadás, a szemléltetés, a vita és a magyarázat a jellemző, ami arra a tényre vezethető vissza, hogy viszonylag rövid idő alatt sok hallgatóhoz kell az ismereteket eljuttatni. A katedrapedagógia fentről lefelé megvalósuló és oktatóközpontú ismeretátadása helyett azonban mindinkább a hallgatóközpontú, korszerű IKT-eszközöket is intergráló módszereket kellene megvalósítani a felsőoktatásban is (Ollé, 2010). Az OECD ajánlása alapján a felsőoktatásnak fel kell vérteznie a hallgatókat a készségek széles skálájával, hogy a tudásalapú és folyton változó társadalom kihívásainak meg tudjanak felelni és képesek legyenek az élethosszig tartó tanulásra. Ennek a célnak megfelelően a szaktárgyi ismeretátadás mellett problémaalapú, kompetenciafejlesztő módszerekkel kell a felsőoktatás módszertanát gazdagítani, amelyek fejlesztik a hallgatók kritikai gondolkodását, kreativitását és kommunikációs készségét (Hoidn & Kärkkäinen, 2014).

A felsőoktatásban is használható jó módszerek száma enyhe növekedést mutat, és egyre több egyetem osztja meg innovatív oktatási gyakorlatát, amelyek egy nyílt forráskódú felsőoktatási módszertani adatbázisban elérhetőek a Tempus Közalapítvány honlapján 2017 óta.[66] A Károli Gáspár Református Egyetem IKT Kutatóközpontja oktatásinformatikai kézikönyvet készített kifejezetten a felsőoktatás módszertanának fejlesztése céljából (Dringó-Horváth et al., 2020).

A történetmesélés különböző formái önálló vagy kiegészítő oktatási módszerként már nemcsak a köznevelésben, hanem egyre több felsőoktatási kurzusban is helyet kapnak (Kubinger-Pillmann, 2022). Az integráció elsődleges célja a személyes és szakmai identitás (Lanszki, 2016c; Moss, 2017) feltárása, valamint olyan általános soft skillek fejlesztése, mint a kritikai gondolkodás, a kommunikáció és a szakmák közti együttműködés (Jamissen & Moulton, 2017). Ezenfelül a képzési kimeneti követelményekhez és a későbbi szakmai profilhoz is illeszthetőek a történetmesélés digitális formái.

[66] https://tka.hu/nemzetkozi/9770/felsooktatas-modszertani-adatbazis

Az alábbiakban azt vizsgáljuk, hogyan lehet a történetmesélést és a digitális eszközök használatát a fenti céloknak alárendelni a felsőoktatás különböző képzési területein. A könyv második részében felsorolt digitális narratívumtípusok lineáris vagy elágazásos felépítésű, kompakt verbális, vizuális vagy audiovizuális (re)prezentációk. A felsőoktatásban ezek a narratívumok megjelenhetnek a szemléltetés eszközeiként, de a leghatékonyabb alkalmazási forma, amikor a hallgatók maguk alkotnak digitális elbeszéléseket. Nemcsak a digitális eszközhasználat és a létrehozott produktum szakmai szempontból releváns tartalma miatt van jelentősége az alkotásnak, hanem a folyamat közben megmutatkozó, digitális eszközök segítségével megvalósuló kollaboráció és interperszonális kommunikáció miatt is, amely számos kompetenciaterület fejlődésére is hatással van. Készítsen bár mémet, dashboardot vagy infografikát, esetleg interaktív digitális elbeszélést vagy digitális történetet a hallgató, a folyamat során szelektál, kommunikál, értelmez és adekvát módon, célhoz rendelve alkalmaz IKT-eszközöket.

1. ÜZLETI KÉPZÉS

A történetmesélés technikái marketing- és piackutatási kontextusban több szinten is relevánsak. Egyrészt a cégek klienseik termékkel kapcsolatos narratíváiból építik tovább márkájukat, amelyek alapján elkészítik annak további képi, verbális vagy audiovizuális promóciós narrációit. Az üzleti életben az elbeszélés emellett a szervezeti kultúra fejlesztésében és a makroszintű gazdasági folyamatok elemzésében is megjelenik.

A szervezeti kultúra fejlesztésében fontos a munkatársak történeteken keresztül megmutatkozó tapasztalatainak és igényeinek felmérése. Musacchio Adorisio (2009) azt vizsgálta, hogy egy mikroközösségen belül milyen belső és külső narratívák jelennek meg. Kutatása során megállapította, hogy a munkahelyi hétköznapok eseményeit a banki dolgozók narratív struktúrában, tehát kronologikusan és kauzális rendszerben helyezték el. A kutató a bankban végzett kutatás során a vezetőkkel (n=14) narratív interjút vett fel, amelynek során a metakommunikatív jeleket is rögzítette, adadokat gyűjtött továbbá a helytörténeti múzeumból, a bank brosúráiból és honlapjáról is. Az elbeszélésekből kirajzolódott a cég teljes háttérnarratívája, a családi kézben lévő bank felvásárlásának története, amely további alnarratívákra tagolódott. Az elbeszélésekben felbukkant a bankhoz kötődő, helyi Fargo-mítosz, valamint megjelentek a nagy bank-kis bank kliséi és a családtörténetek is, amelyek kirajzolták a munkatársak kollektív emlékezetét és munkahelyi identitását. A kutató összetett képet kapott a banki döntéshozás és problémamegoldás logikájáról is, amelyet az operacionalizált költséghatékonyság jellemzett.

A szervezet jellemző narratíváinak feltárása az arculatépítés forrása és a szervezeti identitás fejlesztésének eszköze. A dolgozók elbeszéléseiben körvonalazódik, milyen mértékben lojálisak, mennyire képesek azonosulni a cég aktuális értékrendjével, valamint kritikai reflexiók is előkerülhetnek. Az ideális szervezetben a dol-

gozók közösen alakítják ki a cég identitását, nem pedig az igazgatóság kontrollálja azt (Moss, 2017). A közös identitás megteremtéséhez hozzájárulhat a DST alkalmazása. Koh (2017) kutatásából kiderült, hogy a DST alkalmazása önbizalmat adott olyan dolgozóknak, akik ritkán beszéltek magukról. A DST haszna ugyanakkor abban is megmutatkozott, hogy az üzleti szféra munkatársai megtanulták, hogyan kell lényegre törően és hatásosan narratív struktúrában kommunikálni. A DST-t a szingapúri workshopokon a brandterjesztés és az *elevator pitch* beszéd tökéletesítésének területén is alkalmazták (Koh, 2017).

A cégek nemcsak a külső értékesítés érdekében promotálják termékeiket narratív struktúrában, hanem az is céljuk, hogy a döntéshozókra és a befektetőkre hatást gyakoroljanak. A piackutatási eredmények bemutatásának hatékony eszköze az adatvezérelt történetmesélés alkalmazása. Az üzleti stúdiumokban részt vevő hallgatók sokat profitálhatnának abból, ha képzésükben megjelenne az adatvizualizációnak ez a komplex formája. Ugyanakkor az elbeszélés retorikai fordulatainak elsajátítása is hasznos lehet a jövő üzletemberei számára. Narratívumok prezentációkba, elemzésekbe és kutatási beszámolókba történő beépítése ugyanis meggyőző erejű, emeli a hallgatóság elkötelezettségét és ösztönzi a vásárlási kedvet. A narratív struktúra segít a lényeget szintetizáló módon közvetíteni, alátámasztva a verbális információkat zenével vagy képekkel.

A történetmesélés kontextusa a piaci helyzet aktuális állapota, amely meghatározza a narratíva cselekményvilágát. Az elbeszélésben demográfiai profilok, viselkedési tendenciák tárulhatnak fel jól körülírható szereplői csoportokban, amelyeknek egymáshoz való viszonyát epizodikusan lehet ábrázolni, majd az elbeszélést összetett konklúzióval lehet zárni. A protagonista a kliens, a fogyasztó, akinek a legjobb barátja a szolgáltatás vagy a termék, az antagonista pedig a legyőzendő kihívás, amelynek elhárításában a termék vagy a szolgáltatás segít (John, 2022).

A külső promóciók felépítését a piackutatások segítik, amelyeknek az az elsődleges célja, hogy felmérjék a célcsoportok szolgáltatásokkal, termékekkel kapcsolatos tapsztalatát és értékpreferenciáit. A brandtervezés első szakaszában a kutatók narratív interjúk segítségével tárják fel, melyek azok a fogyasztói történetek és élmények, amelyek miatt megvásárolják a fogyasztók a terméket vagy szolgáltatást. Az interjúalanyok feltárják vásárlási motivációikat és a terméknek tulajdonított jelentéseket is. Ezekből az interjúkból készülnek azok az autentikus reklámelbeszélések, amelyeket a további fogyasztók hitelesnek éreznek, és így könnyebben tudnak a termékkel azonosulni (Andreasen, 1985; Mick & Buhl, 1992; vö. Mitev, 2015).

A *storytelling marketing*ben egy márkához, termékhez kötődő tapasztalatokból leszűrt észérvek vagy nosztalgikus élmények jelennek meg narratív formában. A történetmesélő promóciók tematizálhatnak teljes elbeszélést (például amikor a háziasszony hiába próbálkozik sokféle mosóporral, egyik sem mossa ki számára kielégítő módon a ruhákat, kivéve a reklámozott terméket), de épülhetnek egyetlen jelenetre is, amelyben hangulatot kötnek a termékhez (például a meghitt reggel hangulatát árasztó koffeines ital gőzölgését bemutató reklám). A történetmesélő reklámok másik nagy csoportja a cégtörténet egy szeletét, tipikusan a megalakulás történetét

mutatja be. Emellett számos olyan hirdetéssel találkozunk, amely az ügyfeleket vagy az alkalmazottakat szólaltatja meg, akik olyan történetet mesélnek el, amelyben a termékkel kapcsolatos elégedettségüknek adnak hangot. A storytelling marketingben három elem kapcsolódik össze: az adatok kommunikációja, a perszonalizáció és az érzelmi hatáskeltés; célja a történetben megjelenő humor és empátia eszközén keresztüli kapcsolatépítés, illetve a termék iránti elköteleződés és a márkahűség kialakítása. A jó narratív hirdetés fő kívánalmai, hogy inspiráló, szórakoztató és figyelemfelkeltő legyen.

Santos és Espírito Santo (2021) kutatásában befogadói (n=319) élmények alapján vizsgálta meg, hogy a történetmesélő hirdetések narratív szerkezete segített-e a befogadóknak a termék jellemzőinek előhívásában és a termék más termékektől való megkülönböztetésében. A vizsgálatban sikerült kimutatni, hogy a narratív struktúrájú hirdetések támogatták a narratív transzportáció elérését, ami végső soron a termék megkülönböztetését szolgálta a hasonló termékektől. A befogadó a narratív hirdetésekben található személy történetét párhuzamba tudta állítani saját vagy ismerőse történetével.

A narratív hirdetések hatékonyságát a befogadók pupillaöszehúzódását és -tágulását, valamint szemmozgását követő vizsgálatokkal is meg lehet vizsgálni. Információbefogadás esetén a szemek mozdulatlanok, a fixációs pontokat, azaz a befogadó által leginkább informatívnak talált helyet így meg lehet határozni (Casado-Aranda, Sánchez-Fernández & Paço, 2021). A befogadó vizuális stimulusokra adott fiziológiai változásainak lekövetésével a hirdetők az információmegjelenítés optimális helyén helyezik el a közlés lényegi részét – például újságcikk vagy adatvezérelt történetmesélés esetén.

Clara és Barbosa (2021) a közösségi médiában virálisan terjedő történetmesélésen alapuló várospromóciós kampányvideók hatáskeltő eszközeit vizsgálta. A kutatók megállapították, hogy az összes kampányban megjelenik a reklámszlogen mellett az értékrend kifejezése. Az egyik videó az ország gazdag kultúrájára és az emberek kedvességére hívja fel a figyelmet, a másik a város innovációira és az élénk éjszakai életre, míg egy videóban az ország toleranciája, befogadó és nyitott attitűdje jelenik meg. Mindehhez olyan konkrét témák beemelésére volt szükség, mint például a gasztronómia, az LMBTQ+ és az esélyegyenlőség vagy a mesterséges intelligencia integrálása a hétköznapi életbe. Az öt történetből háromban megjelenik a szerelmi szál is, de alapvetően három műfaj, a kalandfilm, a vígjáték és a romantikus vígjáték konvenciói uralkodnak a reklámokban. Ezeknek a műfajoknak az érzelmi hatáskeltő mechanizmusai működésbe lépnek a történetmesélő reklámokban, így a néző olyan pozitív érzelmeket élhet át, mint a szeretet, az öröm, a büszkeség, az elégedettség és az izgalom.

Turisztikai desztinációkat személyhez köthető történetekkel és a közösség csoportidentitásán keresztül is lehet reklámozni. Yvonne Pratt kanadai őslakos közösségekben indított digitálistörténetmesélés-workshopján azt a célt tűzte ki, hogy közelebb hozza az őslakosokat gyökereikhez, hogy felfejtsék származásukat és meg-

határozzák hovatartozásukat, identitásukat (Lambert, 2002/2013). Pratt édesanyjával készített digitális történetet saját nagymamájáról, aki egy kisközösség jelentős alakja volt. A DST folyamata sok érzelmi gátat átszakított a családtagokban, akik ettől kezdve számos családi történetet megosztottak egymással. A generációk közti párbeszéd közösség- és hagyományteremtő ereje előhozta a résztvevőkből azokat a történeteket, melyeket eddig senkinek nem mondtak el, és a közösség múltból előhozott történeteiből alakult ki a csoportidentitás.

A településekhez és a lokális kisközösséghez kapcsolódó történetek a személyességet és az érzelmi komponenst is magukban hordozzák. A célcsoportok eléréséhez marketingkommunikációs eszközként DST-t is lehet alkalmazni, melynek előnye, hogy a közös alkotásban a döntéshozók és a célcsoport tagjai is részt vesznek. A videókban meg lehet szólaltatni turistákat, lakosokat, akik a régióban átélt történeteiket mesélik el vagy a helyi szokásokról beszélnek. Ha elég érdekes a digitális történet, akkor hatalmas utat fog bejárni a közösségi médiában (Clara & Barbosa, 2021). Az online márkaépítés (branding) hatásos eszköze a digitális történet, mivel kompakt videóformátuma kedvező a közösségi médiában történő terjesztéshez. Az olyan céges önreprezentáció, amelynek narrációja közvetlenül hat a célcsoportokra, képekkel és szöveggel egyaránt alátámasztja egy termék értékeit (Lund, Cohan & Scarles, 2018).

Nemcsak a hely története, hanem egy helyi hőshöz kapcsolódó legenda is piaci értéket jelent a turizmusban. Számos múzeum, tematikus park és egyéb turisztikai szolgáltatás népszerűsíti szolgáltatásait a mítoszteremtés eszközével (Mitev, 2015). Az Aquincumi Múzeum transzmédia-történetmesélést valósított meg, amikor a múzeum terében a látogatónak nemcsak az időszaki kiállítás tárgyainak megismerésére nyílt lehetősége, hanem interaktív videójátékkal ki lehetett próbálni, milyen volt római harcosnak lenni, és a tematikus múzeumpedagógiai foglalkozások továbbmesélték a korszak történetét. A cselekményvilág kiterjesztését kapcsolódó játékfilmekkel, közösségimédia-bejegyzésekkel, történetmesélő játékokkal lehet folyatni.

A személyes brand közösségimédia-kommunikációjának különösen hatékony eszköze az *elevator pitch*. Az érzékletes elnevezés arra a jelenségre utal, amikor egy liftezésnyi ideje van csak az üzletembernek, hogy marketingszövegét elmondja. Épp ezért a pitchszövegeknek rendkívül tömörnek, érthetőnek, lényegre törőnek, ugyanakkor informatívnak és figyelemfelkeltőnek kell lennie. A személyes márka kiépítésében és népszerűsítésében remek lehetőség, ha a DST-t és a pitchet kombináljuk. Spanyol hallgatók (n=49) *LinkedIn*-szakmaiprofilt készítettek, ahová feltöltötték angol nyelvű személyes hangvételű pitch-digitálistörténetüket. A pitch szövegének megírásához a Twitter maximum 280 karakteres keretét vették alapul. A hallgatóknak ügyelniük kellett arra, hogy szintetizáló jelleggel, de narratív struktúrában mutassák be kompetenciáikat, céljaikat. Ennek érdekében a pitch 6 mondatos technikáját a következőképpen alkalmazták: 1. általános helyzetleírás; 2. a jelenlegi helyzet bemutatása kihívásaival, lehetőségeivel; 3. fordulópont bemutatása; 4–5. kihívás-megoldás; 6. lezárás. A hallgatók kreatívan megoldották a feladatot. Szinte

minden videóban megjelent a pitchre jellemző vizuális elem: a beszélő szemkontaktust vesz fel a nézővel; de volt, aki animációt készített, és liftben felvett dialógus is szerepelt az egyik videóban (Vieira Vasconcelos & Balula, 2021).

Új termékek, szolgáltatások tervezésekor figyelembe kell venni a makroökonómiai folyamatokat is. A közgazdaságtan új, tudományközi aldiszciplínája a narratív közgazdaságtan, amely azokkal a narratív stuktúrákkal foglalkozik, amelyek a gazdasági élet szereplőinek racionális döntéseit befolyásolják. Minden korszaknak megvannak a maga irányadó narratívái, amelyek keretei közé beilleszthetőek a történelmi és gazdasági folyamatok eseményei. A gazdasági folyamatokat narratívák segítségével magyarázza és keretezi az emberiség. A Nobel-díjas közgazdász, Robert J. Shiller (2019) sorra veszi azokat az alaptörténeteket, amelyeknek mutációi az adott kor szellemének megfelelően aktualizálódnak az elbeszélésekben, és tükrözik a kor gazdasági, politikai és kulturális kihívásait. Ilyen virálisan terjedő, népszerű narratíva napjainkban a bitcoinnarratíva, amely magában foglalja a fiatalos, innovatív és anarchista gondolkodás győzedelmeskedését a bürokratizmus és az állami felügyelet felett, és a bitcoin rejtélyes eredetét és értékét körbelengi egyfajta misztikus aura is. Valójában azonban a kriptovaluta önmagában nem értékes egészen addig, amíg az emberek tömegesen azt nem gondolják, hogy az. Korunk másik, a 19. századi ludditák óta népszerű narratívája, hogy a gépek terjedése miatt az emberek elveszítik munkájukat. Különösen a robotizáció, a mesterséges intelligencia fejlődése erősíti a pesszimista munkaerőpiaci víziókat, és ezáltal az emberek egzisztenciális szorongását.

Shiller úgy véli, hogy a narratívák ismerete legalább annyit segít a gazdasági elemzőknek, mint a statisztikai elemzések. A narratív strukturák ugyanakkor segítenek abban is, hogy az elemzők az események ok-okozati rendszerének, a szereplők értékrendjének, motivációjának figyelembevételével pontosabban tárják fel az összefüggéseket, és prognosztizálják a jövőbeli változásokat. Az elemzésben a kutatók segítségére lehet a történettudomány, a neurolingvisztika, a politológia, a szociológia, a pszichológia, az antropológia és az irodalomtudomány kutatási-elmezési konvenciói. Mivel a narratívák hatással vannak gazdasági folyamatokra, Shiller úgy véli, hogy a gazdasági elemzések tárgyává kell tenni a narratívák hatásvizsgálatát is, azaz hogy miként befolyásolták a gazdasági világ döntéseit. Shiller szerint a narratívák terjedését is figyelembe kell venni a kutatások során, ezért az epidemológiai kutatási szemlélet is hasznos lehet a közgazdaságtan számára. Shiller analógiát állít fel a vírus- és a narratívaterjedés között, megállapítva, hogy az interneten terjedő gazdasági narratívák iránt eleinte heves az érdeklődés, amely egy idő után lecseng, majd újra felbukkan ugyanaz az alaptörténet, csak más elbeszélés köntösében. Ilyenek például a piaci, különösen az ingatlanpiaci fellendülést és visszaesést magyarázó narratívák. A narratívumok különböző reprezentációk formájában is megjelenhetnek, terjedhetnek dalként, viccként, elméletként vagy egyéb narratív struktúrában. Shiller érdekes felvetése, hogy az egy alapkoncepció köré csoportosuló narratívák egymást erősítik, mivel narratív elemeik kapcsolódhatnak egymáshoz – ezt ő narratív konstellációnak nevezi. Egy narratíva elemzésekor tehát mindig figyelembe kell

venni a narratív kontextust is, mivel az ilyen narratív konstellációk mindig erősebb hatást fejtenek ki. A kurrens gazdasági narratívákat Shiller szerint a döntéshozóknak évente kellene gyűjteni, a különböző szocioökonómiai hátterű csoportokkal felvett fókuszcsoportos interjúk, prédikációkból nyert narratív elemek, személyes levelek, naplók, valamint közvéleménykutatási eredmények összesítésének segítségével.

2. BÖLCSÉSZETTUDOMÁNYOK ÉS MŰVÉSZETI FELSŐOKTATÁS

2.1. Narratívumok alkotása a bölcsészettudományi és művészeti felsőoktatásban

A történetmesélés a bölcsészettudományi kurzuspalettán a filológiai, filozófiai és művészetelméleti szakok kínálatában jelenik meg. Ezeknek a kurzusoknak a tematikája a különböző korszakok képző- vagy mozdulatművészeti, zenei, irodalmi és filmi narrációinak elemzésére épül. Az interpretatív szemléletű tantárgyak mellett azonban jó néhány egyetem hirdet *kreatívírás-*, valamint *akadémiaiírás-*kurzust, amelyeken a hallgatók megismerkedhetnek a szépirodalmi műfajok és az akadémiai publikációk formai és stiláris jellegzetességeivel. A kurzustematikák része, hogy a hallgatók adott formai keretek között megalkossák saját szövegeiket.

A művészeti felsőoktatás azonban számos olyan kurzust kínál hallgatóinak, amelyen megtanulhatják, melyek művészeti águk reprezentációinak esztétikai konvenciói, és ezek mennyiben alkalmasak az önkifejezésre. Ezeken a kurzusokon a hallgatók megismerik az önkifejezés formajegyeinek hatásrendszerét, valamint elsajátíthatják azt is, hogy milyen eszközökkel tudják érzelmeiket, gondolataikat a befogadók számára is érthető módon kommunikálni. Az alkotásra épülő kurzusokat kiegészítik a művészetelméleti stúdiumok, amelyek történeti szemléletmóddal és interpretatív módon reflektálnak a művészeti ág eddig született alkotásaira.

Főleg a művészeti felsőoktatásra jellemzőek azok a kurzusok, amelyek keretében a hallgatók maguk is alkotáson keresztül sajátítanak el készségeket vagy ismereteket. A vizuális művészetek, mint a szobrászat, a fotóművészet, a grafika és az építészet területén a hallgatók a reprezentáció technikai módszereit és az önkifejezéshez szükséges eszközhasználatot műtermi, mester által facilitált alkotótevékenységek révén sajátítják el. A zeneművészeti kurzusok nagy része a komponált zeneművek magas szintű technikai reprodukciójának fejlesztését célozza meg, és az előadóművészeti képzésekben is jellemző, hogy a hallgatók képességeiket nagy alkotók színdarabjaiban és koreográfiáiban fejlesztik. Emellett megjelennek az egyéni és csoportos alkotást támogató, sajátélmény-alapú kurzustematikák is, a vizuális művészeti képzéshez hasonlóan mester által vezetett műhelymunka formájában. Ilyen kurzusok jellemzően a zeneszerzési gyakorlatok, a partitúragyakorlatokon alapuló ellenpontkurzusok és a koreográfiakészítési gyakorlat. Az előadó-művészeti egyetemek képzésében ezenfelül megjelennek még az improvizációs gyakorlatok is – úgy a színművészeti, mint a zene- és táncművészeti intézményeknek a kurzuskínálatban.

A narratív struktúrában történő alkotás a filmművészeti képzésben a forgatókönyvírás-kurzuson a kreatív gyakorlatokban való részvétellel valósul meg, amely során a hallgatók a forgatókönyvírói eszközök segítségével bontakoztatják ki filmötletüket kész forgatókönyvvé. A filmi elbeszélés sajátosságainak ismerete azonban nemcsak fikciós forgatókönyvek írásakor hasznos, hanem dokumentumfilmes tanulmányok esetén is. Már a Budapesti Iskola '70-es évekbeli dokumentumfilmjeinél kialakult az a tendencia, hogy a bemutatott személy élettörténete is feltárult a filmben. Ilyen volt a *Cséplő Gyuri,* amelyben föltárult a főszereplő magánélete és gondolkodásmódja, amely reprezentatív volt a vele azonos szociokulturális hátterű populáció szempontjából. Az ilyesfajta megjelenítés a nagyfokú érzelmi azonosulást szolgálja. Ez a tendencia folytatódott a magyar dokumentumfilm történetében, különösen Almási Tamás munkásságában (Stőhr, 2019).[67] A narratív dokumentumfilmekben feltáruló élettörténetek a történelem és a társadalomismeret tantárgypedagógiájának oktatásában is felbecsülhetetlen értéket képviselnek.

A nonlineáris vagy elágazásos elbeszélésű interaktív digitális elbeszélések elemzése is bekerülhet a forgatókönyvírói kurzus tematikájába, mivel számos digitális alkalmazás lehetővé teszi, hogy az elbeszélés moduláris felépítését jól követhető módon vizualizálja alkotója (lásd II. rész 4. fejezet).

Bár a technikai médiumok a film- és fotóművészethez kapcsolódó képzésekben mindig is jelen voltak, mára már a művészeti felsőoktatás minden területén megjelentek. Az előadó-művészeti kutatási-oktatási intézményekben folyamatos a narrációk archiválása, és a hallgatók saját alkotásaik digitális szerkesztését is megtanulják. A Moholy-Nagy Művészeti Egyetemen vizuálistörténetmesélés-kurzuson sajátíthatják el a hallgatók a storyboard- és képregénykészítés legújabb, digitális technikáit. A Magyar Táncművészeti Egyetemen médiaismeret-kurzuson fejleszthetik a hallgatók hang- és videóvágáshoz szükséges eszközhasználati ismereteiket.

A művészeti egyetemek hallgatóinak erős a szakmai elhivatottságuk, amely folyamatos szakmai önreflexióval társul. A hallgatók erős motivációt éreznek érzelmeik, gondolataik művészi alkotáson keresztüli kifejezésére. Táncművész pályára készülő hallgatók szakmai életúttörténetüket, motivációikat és terveiket digitális történetek formájában fogalmazták meg. A műhelymunka alkalmat adott nekik a szakmai számvetésre, az újmédia-eszközökkel történő önkifejezésre és arra is, hogy egymás alkotásaira reflektáljanak. A digitális történet önmagában véve is alkotás, ráadásul többszörös reprezentáció, mivel képi, zenei és szöveges elemekből áll. A DST-vel a hallgatók megtanulták, hogyan verbalizálják és szintetizálják gondolataikat, és hogy hogyan állítsák a róluk készült színpadi fotókat az online önmegjelenítés szolgálatába (Lanszki, 2016c).

A DST műfajelmélet oktatására is alkalmas a mimetikus művészetek, a tánc, a film és a színháztudományok kurzuskínálatában. A *ds106* online kurzusában a

[67] Ilyen például a *Sejtjeink,* amely a mesterséges megtermékenyítéssel próbálkozó párok megpróbáltatásait mutatja be, vagy az életrajzi visszaemlékezésekben bővelkedő Ítéletlenül című munka, melyben a Kistarcsán politikai okokból elítélt nők élettörténetei tárulnak fel interjúkon keresztül (Stőhr, 2019).

horrorfilm műfaji jellegzetességeit a DST módszertanának segítségével lehetett elsajátítani (lásd IV. rész 7. fejezet). De kiválóan lehet alkalmazni művészetelméleti kurzusokban a transzmédia-történetmesélést is, amely alkalmat teremt arra, hogy a hallgatók összehasonlítsák egy-egy téma vagy fabula különböző művészeti alkotásokon keresztüli reprezentációit és azok kiterjesztéseit. Az adatvezérelt történetmesélés is integrálható a művészetelméleti kurzusokba, mivel alkalmas komplex időbeli és tematikus összefüggések megjelenítésére. Infografikák, idővonalak, prezentációk dokumentumszínházi előadásokban is megjelenhetnek, példa erre a *Kiváló dolgozók* című előadás (lásd III. rész 5. fejezet).

A művészeti egyetemek hallgatói szakmaközi kooperációt is megvalósíthatnak egy-egy előadó-művészeti alkotás létrehozásában, amelyben közös célnak alárendelve jeleníthetik meg különböző eszközökkel létrehozott narrációjukat. Az alkotás legmagasabb szintjén nagy tudományterületekkel is együttműködhetnek, és a különböző egyetemek hallgatói kulturális örökséggel kapcsolatos ismereteiket vagy az aktuális társadalmi problémákra adott reflexióikat adekvát módon építhetik be közös alkotásukba.

2.2. Narratívumok rendszerezése, megőrzése a könyvtáros-levéltáros képzésben

Zsidó hagyomány szerint a történeteket meg kell jegyezni, és továbbadni a jövő generációk számára. *Záchor! (= Emlékezz! Emlékezz meg!)* – hangzik a felszólítás, amely a közösségen belüli történetmesélés és emlékezés fontosságára hívja fel a figyelmet mind a mai napig (Heller, 2015). A római katolikus kultúrkörben a gyónás aktusán keresztül gyakorolja már gyermekkorában az ember, hogy hogyan idézze fel cselekedeteit, miközben értékeli azokat, reflektál rájuk és közben narratívát alkot. A narratívum a technikai sokszorosítás előtt a szájhagyományozás révén szolgált a kultúraátadás eszközeként. A mitologikus, bibliai, történelmi történetek narratív struktúrája az epikus forma volt, amely lehetővé tette az információk memorizálását (Keszeg, 2011). A könyvtárak a külső adathordozókon tárolt narratívumokat rendszerezik és teszik kereshetővé, a levéltárakban pedig a hivatalosan nem publikált, lokális közösségekhez kapcsolódó intézményi vagy privát narratívumok találhatóak katalogizált rendszerben.

A különböző formátumú források nagy része digitalizálva a könyvtárak, levéltárak állományába kerül, és online is kereshetővé, hozzáférhetővé válik. A nagy digitális könyvtárak a hagyományos adathordozókon tárolt és digitalizált források mellett olyan forrásokat is gyűjtenek, amelyek eleve digitális formában készültek. Ilyenek a digitális történetek, az infografikák, a honlapok és az oral history elbeszélések is. A *British Library* oldala lehetővé teszi a jelenleg elérhető oral history elbeszélések keresését.[68] A digitális narratívumok rendszerezéséhez a könyvtárosoknak együtt

[68] https://www.bl.uk/subjects/oral-history

kell működniük múzeumokkal, kulturális és oktatási intézményekkel, indexelniük kell az elemeket és tematikus rendszerben kereshetővé kell tenniük azokat. Erre a komplex tevékenységre az *Oral History in the Digital Age* projekt kínál interdiszciplináris jó gyakorlatokat.[69]

A könyvtárosok segítenek a hallgatóknak az információk keresésében, szelekciójában és értékelésében, legyen szó a források bármely típusáról, primer, szekunder vagy tercier, illetve online vagy printformátumról. Azonban a könyvtár kulturális tér is, a hallgatók információs műveltségének fejlesztésének színtere, ahol megtanulják, hogyan lehet rendszerezni a forrásokat, és hogy milyen kritériumok alapján tekinthetik hitelesnek azokat. A könyvtárban található információkat a hallgatók adatvezérelt történetekben vizualizálhatják vagy transzmediális narratívába rendszerezhetik azokat. A levéltárak lehetőséget kínálnak a családfakutatásra, és a források kiváló alapanyagot szolgáltatnak egy személyes digitális történet elkészítéséhez. Leaf és Diaz (2017) jó gyakorlatában a hallgatóknak olyan orvostörténeti múzeumból származó tárgyak története után kellett nyomozniuk, amelyeknek használata ma már nem ismeretes. Hecker (2021) a helytörténet-oktatásban mutat be olyan jó gyakorlatot, amelyben a virtuális könyvtárak szolgáltatásai és a levéltári foglalkozások kapcsolódnak össze.

A könyvtár és a levéltár nemcsak a kutatás, hanem a tágabb értelemben vett művelődés tere is. Számos könyvtár rendez író-olvasó találkozót vagy szervez könyvklubot. Nagy (2004) úgy véli, hogy a könyvtár ideális hely rendszeres biblioterápiás foglalkozások számára, és javasolja a biblioterápiás kurzusok integrációját a magyarországi könyvtárosképzésbe.

2.3. Újságírás

A médiumelmélet, a politológia, az antropológia és a szociológia határterületén helyezkednek el azok a tömegkommunikációs narratívák, amelyeket jellemzően politikai szereplők vagy médiaintézmények tesznek közzé a közösségi média különböző platformjain. A kommunikáció és médiatudományi képzések kurzusain érdemes megvizsgálni ezeknek a mikronarratívumoknak a szerkezetét, szeriális publikálási rendszerét, valamint a célcsoport reakcióit. A szisztematikus tanórai elemzés része lehet, hogy a hallgatók a vizuális és verbális manipuláció eszközeit azonosítják, és a virálisan terjedő, szándékosan generált politikai narratívák hatásmechanizmusát is feltárják.

A hírnarratívumokat ugyanakkor meg lehet közelíteni az előállítás szociológiai vizsgálatával is, amely során fontos szempont a hírvalóság gyártása mögötti szervezeti háttér rekonstruálása. A web 2.0-ás hírfolyam elemzése során vitatéma lehet, hogy vajon mennyiben játszanak szerepet a kapuőrök a szelekciós folyamatokban, milyen szerepe van a hírigazgatónak, a szerkesztőknek, a riportereknek és a vágó-

[69] http://ohda.matrix.msu.edu/

nak a hírek kommunikációjában. Érdemes azt is megvizsgálni, milyen szempontok alapján választ be egy szerkesztőség és sajtóügynökség egy-egy eseményt a *hírérdemesség* kategóriájába, valamint hogy a szelekciós folyamatokban megjelenik-e ideológiai szándék vagy az újságíró értékpreferenciája.

Az interpretatív és reflektív gyakorlat mellett a hallgatók maguk is készíthetnek olyan mémeket, infografikákat és videókat, amelyek megfelelnek a professzionális médiakommunikáció szakmai alapelveinek. A 21. századi tömegkommunikációnak természetes része adatvezérelt történetek publikálása is, hiszen az újságírók célja, hogy a bemutatott adatkorpusz témája és vizuális megjelenése is nóvumot hordozzon. A dashboardok, infografikák lehetővé teszik a komplex témák sokszempontú, logikus és tömör bemutatását. Az adatvezérelt történetek további előnye az, hogy a célközönséget a rejtett összefüggésekről vagy a nehezen befogadható tudományos összefüggésekről is világosan tájékoztatja, így edukálja és változtatásra ösztönzi a közönséget, valamint a döntéshozókat. A kiadók és a médiacégek célja, hogy az adatvezérelt történet előtt a célközönség minél több időt töltsön, minél többet kattintson rá. A célok megvalósításának érdekében az adatvezérelt történetnek megbízhatónak, érthetőnek, emlékezetesnek, elköteleződést kialakítónak és disszeminálhatónak, tehát minél több platformon megoszthatónak kell lennie (Amini et al., 2018).

Bár a szerkesztőségek komplex kutatói és kreatív csapatmunkában készítik el (ma már többnyire dinamikus és reszponzív) dashboardjaikat, ettől függetlenül az egyetemi képzés idején a hallgatók kipróbálhatnak olyan alkalmazásokat, amelyekkel amatőr szinten is elkészíthetőek adatvezérelt történetek. Számos olyan alkalmazás van, amely nyílt forráskódú és alkalmas infografikák[70], animációk[71] készítésére. Az adatelemzés és -vizualizáció készítésében a *Google Data Studio* és a *Microsoft Power BI*, valamint a *Jupyter*[72] alkalmazást lehet használni.

A web 2.0-ás fordulat ugyanakkor a közösségi kommunikáció terévé is változtatta a hagyományos médiumokat: az infotainment- és showműsorokhoz ma már transzmediális közösségimédia-kiterjesztések is tartoznak, valamint a hírportálokon nemcsak professzionális újságírók tartalmai, hanem amatőr bloggerek bejegyzései is megjelennek. A BBC kétnyelvű (angol és walesi) projektje, a *Capture Wales*[73] walesi emberek digitális történetének nyilvánosságát tette lehetővé a televízióban és az interneten is. Az újságírók járták Wales településeit és DST-workshopokat tartottak. Céljuk a lokális értékek megjelenítése volt hétköznapi történeteken keresztül, ugyanakkor az újságírás etikai kódexét is szem előtt kellett tartaniuk a szerkesztőknek, figyelniük kellett, hogy ne váljon sérülékennyé senki a kisközösségben. A sugárzást követően az összes történet a BBC Video Nation archívumába[74] és a National Museum of Walesbe[75] került (Lewis & Matthews, 2017).

---

70 www.canva.com

71 https://pivotanimator.net/

72 https://jupyter.org/

73 https://www.bbc.co.uk/wales/audiovideo/sites/galleries/pages/digitalstorytelling.shtml

74 https://www.bbc.co.uk/videonation/archive/

75 https://storytelling.research.southwales.ac.uk/

Az ELTE Minor Média/Kultúra Kutatóközpontja a kisebbségi csoportok, elsősorban a magyarországi romák médiareprezentációját és önreprezentációját kutatja. A részvételi filmezés a hátrányos és marginális helyzetű fiatalok önmegjelenítése és egyben narratív közösségi akció is, melyben a közreműködők a többségi csoport tagjaival – tehát akár a hallgatókkal – együtt alkotnak, tanulnak és demokratikus természetű aktusban vesznek részt. A folyamat akciókutatás keretein belül alkalmas arra, hogy a hallgatók médiaantropológiai szempontú elemzéseket végezzenek. A videók megoszthatóak a közösségi médiában, a kisebbségi csoport hiteles médiareprezentációjaként (Müllner, 2020). A közösségi mozgóképkészítés támogatható DST-vel, ami Alexandra (2017) szerint a dokumentarista fotóesszé és az etnográfiai film között helyezkedik el. Előbbi állóképek egymásutániságából készülő audiovizuális alkotás, utóbbi pedig az antropológiai terepmunkát kísérő videóalapú, reflektív jegyzetelés (Pócsik, 2012). Az újságíró személyessé tehet adatkorpusz-elemzésen alapuló narratívumot egyéni élethelyzetek bemutatásával, amelyhez a digitális történetek és a közösségi videók web 2.0-ás felületen történő megosztása frappáns transzmédia-kiegészítésként szolgál.

A DST integrációja a média- és kommunikációelméleti képzésbe mindezen kívül a hallgatók képességfejlesztését is szolgálja, ugyanis a storyboard készítésével, képek, hangok és videók szerkesztésével a verbális és vizuális narráció lényegkiemelő és reflektív módját gyakorolják.

3. TÁRSADALOMTUDOMÁNYOK

3.1. Pedagógusképzés

A tanári eredményesség elérése érdekében a pedagógusképzés fő célja a hallgatók nézeteinek és elkötelezettségének fejlesztése, amelynek előfeltétele, hogy a tanárjelöltek aktívan vegyenek részt a tanulási folyamatban. A pedagógusképzésben ideális esetben a hallgatók megtapasztalják, hogy képesek saját tudásuk konstruálására, tanulásuk önszabályozására (Falus, 2004).

Vitatott kérdés annak meghatározása, hogy milyen a jó tanár, miért eredményesebbek egyesek másoknál. Azzal kapcsolatban azonban viszonylag nagy az egyetértés, hogy a leendő és a már pályán lévő pedagógusok gyakorlati rátermettségének fejlesztése a különböző kompetenciák fejlesztésén keresztül valósulhat meg. A jó pedagógus ismérvei sokfélék, sokdimenziósak. Nemzetközi keretrendszerek (ISTE, DigCompEdu) és modellek (TPCK, SAMR) definiálják, milyen az optimális tanári képességrepertoár (lásd IV. rész). A tanárképzésben alapvető feladat a reflektív gyakorlat kialakítása (Szivák, 2010) annak érdekében, hogy a tanárjelöltek a tanítási-tanulási folyamat tágabb kontextusait is értelmezni tudják, reflektálva saját pedagógiai gyakorlatukra is.

Történetek befogadása képi és verbális szinten is stimulálóan hat agyunk bal oldali alsó frontális területére, mely fontos szerepet játszik érzelmi válaszaink kont-

rolljában (Urgesi, Mattiassi, Buiatti & Marini, 2016). Elbeszélések csoporton belüli megosztása, megvitatása, tartalmakhoz fűződő személyes élmények megfogalmazása, mások tapasztalatainak meghallgatása érzelmi érintettséget idéz elő, a narratívaalapú tanulás tehát fokozza a tanulók és a hallgatók tanulási folyamatba történő bevonódását, akik megtanulnak bizalommal odafigyelni egymásra, filmjüket maguknak és a hallgatóságnak egyaránt készítik. Felelősnek érzik magukat az alkotás minőségéért, a feldolgozandó tartalomnak ezért tartós figyelmet szentelnek (Lanszki, 2017).

A narratívum művészeteit, legyen az a dal, a dráma, a regényírás, a színház, a legtöbb iskola szükséges rosszként kezeli, pedig az oktatás sikeressége a tanulók narratívaérzékenységének fejlesztésén is múlik. Éppen ezért a társadalom- és a humán tudományok, közelebbről az irodalom, a történelem, a dráma és a jog diszciplínáit összefogva új perspektívákat lehetne nyitni az oktatásban a narratívumok tevékeny megismerésével. Az elbeszélésekben olyan standard valóságesszenciák tárulnak fel, amelyekben vannak szabályszegések és változtatások is, amelyek elvezetnek oda, hogy a tanulók kritikusan viszonyuljanak, és releváns kérdéseket tegyenek fel (Bruner, J., 1996).

A DST tanárképzésbe történő integrációjával a tanárjelöltek többszintű fejlesztése valósítható meg. A folyamat szerves része a források felkutatása és szelekciója, melyeket a hallgató egyéni reflexióin keresztül szűr meg és rendez elbeszéléssé. A narratívaalkotás során a hallgató kontextusba helyezi az üzenetet, és logikai kapcsolatot keres, elbeszélésében megjelenik belső logikája, tehát az, hogy a narratív szerkezet segítségével hogyan fűzi ok-okozati láncolattá a felkutatott tartalomfragmentumokat. A megismerés hatékony formáját teszi tehát lehetővé a módszer, ugyanis a hallgató nem kész magyarázatot kénytelen befogadni, hanem értelmezi a meglévő magyarázatokat, és kiegészítheti ezeket saját perspektívájával is, amennyiben megfeleltetést keres saját világával, és önmaga számára fogalmazza meg története konklúzióját.

A DST kokreatív módszere ugyanakkor kiválóan alkalmas a reflektív, kritikus gondolkodás, valamint a szociális kompetencia fejlesztésére. A DST lehetőséget biztosít az interkulturális kommunikációra, a csoporttagok kulturális és társadalmi sokszínűségének reprezentálása által, mivel heterogén összetételű csoportok tagjai közötti elfogadást, pozitív attitűdváltoztatást segít elő.

A hallgatók szemléletváltását és empatikus képességeinek fejlesztését sikerült elérni abban a spanyol kísérletben, amelyben az egyetemisták úgy szembesültek szíriai menekültek élettörténeteivel, hogy DST segítségével kellett feldolgozniuk a sajtóban található narratívákat (Diaz, 2016). Egy interkulturális kísérletben egymástól távol élő hallgatóknak az volt a feladata, hogy készítsenek digitális történetet a másságról. A digitális történetek készítése közben a hallgatók eltávolodtak választott témájuk mainstream, szetereotíp megközelítésétől, és nőtt a közösség tagjainak egymás iránti toleranciája (Grant & Bolin, 2016).

Az empátia fejlesztése fontos nevelési cél a pedagógusképzésben. A DST segít a hallgatóságnak mások helyzetébe beleélni magát, más emberek perspektívájából szemlélni a világot. Reyes és Brinegar (2016) kísérletében egyetemisták (n=6) ké-

szítettek digitális történeteket saját tanulási nehézségeikről. Egymás narratíváival azonosulva a hallgatók konstruktív párbeszédet folytattak, a folyamat empátiát váltott ki a közösség tagjaiban. A hallgatók saját műveltségük kialakulásáról beszéltek digitális történeteikben, melyek olyan életútelemzések voltak, amelyekből kiderült, hogy kinek milyen hozzáférése volt a kulturális javakhoz. A másság és az esélyegyenlőség elemeit lehetett felfedezni az elkészült történetek tartalomelemzése során: az egyik hallgató diszlexiája, egy másik diszgráfiája és apraxiája, egy harmadik pedig hallássérültsége okán fért nehezebben hozzá a műveltségi tartalmakhoz. Filmjük arra is felhívta a figyelmet, milyen elszigetelt helyzetbe kerültek tanulási nehézségeik okán. A DST lehetőséget adott a reflexióra és az önreflexióra, a hallgatók értékelték eddigi életútjukat, felfedezték saját ágenciájukat.

A DST integrálása a képzési kínálatba ugyanakkor lehetővé teszi, hogy a hallgatók projektalapú, digitális eszközhasználaton alapuló tevékenykedtető módszert ismerjenek meg, amelynek képesség- és személyiségfejlesztő hatását saját maguk is megtapasztalhatják, majd később mint tanulásszervezési stratégiát saját módszertani repertoárjukban is megjeleníthetik.

A módszer támogatja az együttműködési, kommunikációs és problémamegoldási képességeket is, valamint a tanulók megismerését is elősegíti. Mivel a DST-vel fejleszthető a TPCK-modell mindhárom komponense, ezért mindenképpen ajánlatos bevezetése a pedagógusok módszertani képzésébe (Robin, 2008). A tanárjelöltek tantárgyi tartalmakhoz köthető ismeretei elmélyülnek a forráskutatás során, pedagógiai-módszertani ismeretük gazdagodhat, megismerve a kooperatív és egyéni tanulás formáit és a tanári facilitátorszerepet, míg technológiai ismereteik a különböző szoftverek megismerésével bővülnek. Sancar-Tokmak, Surmeli és Ozgelen (2014) reálszakos tanárjelölt-hallgatói TPCK-modellel definiálható képességeit és ismereteit fejlesztette a DST segítségével a török nemzeti alaptantervből vett témákban.

Ausztrál oktatóknak az volt a céljuk, hogy a DST segítségével felkészítsék a tanárjelölteket valós tanítási szituációkra. A hallgatók rezilienciáját fejlesztették azáltal, hogy a digitális történetek segítségével szert tettek egy iskolai rizikóhelyzetekből álló példakészletre, melynek részét képezték megoldási és védekezési stratégiák is (Ng & Nicholas, 2015).

A hallgatók a folyamat közben azt is megtapasztalják, hogyan lehet a DST-t tantárgyi tartalmak feldolgozására használni. Alkalmazható a módszer az egészséges életmódra nevelés területén, a környezettudatosság kialakításában (Kasné Havas, 2017), erkölcsi dilemmák feldolgozására (Lanszki, 2015b). Bármilyen tárgy egy-egy nagyobb tananyagrészének összegzése is elvégezhető a DST-vel (Tóth, 2017), de fontos szerepet játszhat lokális kisközösségek értékeinek archiválásában is (Péter & Vass-Eysen, 2017). A DST történelem- és irodalomórán nagyjaink bőrébe bújva szerepjáték formájában történő tananyagfeldolgozás eszköze is lehet (Molnárné Kövér, 2017; Weil, 2017). Schank (1999) úgy vélte, hogy a történelmi események iskolai tanítása sokkal hatékonyabb, ha a tanuló családi dilemmákat, eseményeket tud felidézni, vagy szimulált szituációkban döntéshelyzetekbe kerül. Schank meggyőződéssel vallotta, hogy az iskolának esetelemzésre kell felkészítenie a tanulókat,

mivel a tudás az élethelyzetekben, nem pedig a tényekben található – ebből következően a tanárnak jó történetmesélőnek, a tanulónak pedig történetelemzőknek kell lenniük.

3.2. Pszichológusképzés

A mesélés nem csak a gyerekek számára fontos tanulási aktus. Az elbeszélésekben található szituációk, problémamegoldások mintaként szolgálnak a felnőtt ember hétköznapi életvezetésében is. Péley (2013) úgy véli, hogy a pszichoterápia és a narratív szemlélet összekapcsolásával a diagnosztika és a terápiás folyamatok gyakorlata is megújítható.

A klinikai pszichológia gyakorlatát több szinten is átszövi a történetek mesélése. A kliens aktuális problémáit, állapotát és ennek általa érzékelt okait is narratív struktúrában meséli el, élettörténete elbeszélésével feltárja narratív identitását. A terapeuta az elmesélt fragmentumok kontextusából elindul a diagnózis felállításának irányába, amely az okokat és a terápiát is tematizáló narratívaalkotás. A harmadik szinten található az az elbeszélés, amelyben maga a terapeuta szupervizorával megosztja vagy esetnaplójába feljegyzi páciensével folytatott dialógusainak, együttműködésének eseményeit. Végül a terapeuta szándékosan bevonhat történetalkotási gyakorlatokat a terápiás folyamatba. A narratív terápiás folyamat során a kliens és terapeutája a nem adaptív viselkedési mintákat, nézeteket közösen átkeretezi olyan narratívává, amely reményteli és racionális lehetőséget kínál a változtatásra. A narratív terápiához hasonlóan a többlépcsős csoportterápiák (például az anonim alkoholisták önkéntes ülései) lényege is az, hogy az egyén narratív identitásának részévé váljon a változtatás, miközben a mindennapi történetek megosztásával a tagok egymást támogatják, egymástól tanulnak és együtt rezilienssé válnak (Kottler, 2015).

Az autobiografikus elbeszélések már a diagnosztizálás folyamatában fontos szerepet játszanak, ugyanis a feltárt epizódokban megjelennek a szelf és az élettörténet szereplőinek kapcsolódásai, valamint az elbeszélő tipikus élethelyzetei. Écsi (2018) a skálás felmérésnél hatékonyabb klasszifikációs módszernek tartotta a történetek narratív kategoriális elemzését az ADHD-diagnosztikában, ugyanis a gyermekek elbeszélései mélyebb betekintést nyújtottak a viselkedés sajátosságaiba, mint a standard teszt. A részletes problémafeltárás hozzájárulhat a célzott terápia megtervezéséhez.

Elbeszélések kerülnek elő a terápián akkor is, amikor a terapeuta olyan könyvet ajánl kliensének, amelynek főhőse hasonló élethelyzetbe került. Mindez segít abban, hogy a kliens előtt az élethelyzet árnyaltabb részletei és mások perspektívái is feltáruljanak (Kottler, 2015). Kottler (2015) úgy véli, hogy a biblioterápia alapvetően olyan célzott csoportos terápia, amelynek során a műveket a résztvevők kritikusan értékelik, annak eseményeit, fordulatait saját élményeikkel egybevetik, és reflektálnak azokra. Kifejezetten krízishelyzetekben hatékony terápiás hatást lehet elérni a biblioterápiával. Az egyéni vagy csoportos ülések olyan irodalmi mű feldolgozására épülnek, amely a kliensek problémáját járja körül. Mivel az elbeszélés

elemzése segít felszínre hozni azokat az élményeket, amelyek hasonló helyzetben érték az érintettet, ő pontosítja a témához való viszonyulását. Az elbeszélés katalizátorként működik. Azáltal, hogy a kliens megfogalmazza, hogy számára mit jelent a mű, elindítja az önreflexió folyamatát is, ami megoldási stratégiák megfogalmazásában is segítség lehet (Rubin, 1979; Gulyás, 2019).

Nemcsak írott formában, hanem bármilyen eszközzel reprezentált történet alkalmazható a terápiában, így például film, tv-show-részlet, videójáték is. A történetek alkalmat adnak arra, hogy a szociális interakciók mintázatait a kliensek dekódolják a terápia során. A csoport elemzi a szereplők cselekedeteit és reakcióit, amelyek párhuzamba állíthatóak a kliensek életeseményeivel. Olykor olyan élmények átélését is lehetővé teszik az irodalmi vagy filmi narrációk, amelyek valós megélése rizikós lenne, azonban a reziliencia fejlesztéséhez szükséges praktikák olvashatóak ki belőlük. A receptív biblioterápiában olyan narratíva feldolgozására kerül sor, amelyben a kliens szempontjából releváns személyközi konfliktusok vagy élethelyzetek kerülnek elő. De a biblioterápia nemcsak befogadás-reflexió alapú lehet, hanem a kliens aktív részvételével is megvalósulhat kreatív írás gyakorlásával. Tehát a kliens befogadó-reflektív attitűdjére alapozó terápiás célú folyamatok mellett az érintett aktív művészetterápiás célú bevonódásával is találkozunk, amikor ő maga kreatívan vesz részt a szövegalkotásban, legyen szó annak írott vagy beszélt változatáról (Kottler, 2015). A biblioterápia mint művészetterápiás gyakorlat a terapeutaképzés szerves részét képezheti.

Bartos (1989) a biblioterápiát alkoholbetegekkel végzett csoportterápiában alkalmazta hatékonyan. A narratív terápia kiegészítésként elsősorban olyan klienscsoportoknál megkerülhetetlen, akik addikciós problémákkal küzdenek, gyász- vagy traumafeldolgozásban érintettek vagy párterápiára van szükségük. A szisztematikusan felépített komplex terápiás folyamatokban előkerülnek olyan élettörténeti elbeszélések, amelyekben kötődési mintázatokat lehet felfedezni. A kliensek rekonstrukciójában a terapeuta számára feltárulnak kapcsolati kötődési jellegzetességek, transzgenerációs kötődési mintázatok és a kliens megküzdési stratégiái is. A dialogikus folyamatban a kliensek felfedezik, megélik és validálják pozitív és negatív érzelmeiket, valamint reflektálnak azokra. A terapeuta és az érintettek megvizsgálják, hogy a kliens élete kritikus eseményeire hogyan reagált, és mit tartott meg ezekből a forgatókönyvekből a jelen kapcsolataiban, majd a terapeuta segítségével közösen felfedeznek hipotetikus új forgatókönyveket. A történetmesélés közben a kliens egyrészt támogatottságot él meg, másrészt a jövőbeli perspektíva és cselekvési stratégia megfogalmazásához is eljuthat (Dallos & Vetere, 2009).

Nem minden élettörténeti elbeszélés mutat összefüggő narratív struktúrát, előfordul ugyanis, hogy a kliensek nem tudják verbalizálni életeseményeiket, érzéseiket. A frissen traumatizált kliensek elbeszélése gyakran töredékes, inkoherens, ám a kliens nyelvhasználata is támpontot nyújthat a terápiában. A terapeuta megfigyelheti, mennyire távolítja magától az eseményeket a kliens azáltal, hogy a saját elbeszélését mondja vagy más elbeszélését adja tovább, valamint hogy E/1-ben

vagy E/3-ban fogalmaz. A jelen és a múlt idő használatából az is kiderül, hogy a megküzdés folyamatában épp hol áll a kliens (Kottler, 2015).

Ez a helyzet óvodáskorú gyermekek esetén is. Jakab (2018) a kora gyermekkori kötődést óvodáskorú gyermekek körében Dallos 13 hétköznapi problémát körbejáró meséjének segítségével tárta fel. Ezekben a történetekben a kötődési személy és egy gyermek szerepelt, és az elkezdett mesét a gyermeknek kellett folytatnia. A gyermekek a szereplőkkel mondatták el, hogy otthon milyen interakcióik vannak a szüleikkel.

Családon belüli erőszak vagy abúzus áldozatául esett gyermekek a terápia során szerepjátékban vagy játékokkal eljátszva, dramatizált formában rekonstruálják interakcióikat, és a terápiás folyamatban egyre több kontrollt élnek meg az eseményekkel kapcsolatban. A biztonságos, terápiás közegben a terapeuta is részt vesz a narratíva alakításában és szimbolikus meseeszközökkel segít átkeretezni a gyermek élethelyzetét. A gyermek a szorongást keltő eseményeket értelmezi a játék terében, ugyanakkor a terapeutával közösen egészségesebb szocializációs mintázatot alakítanak ki a biztonságos térben. A játékterápia célja, hogy felépítse a gyermek önértékelését, és hogy a terapeutával közösen megteremtsék a gyermek abúzus-összefüggések nélküli identitását (Cattanach, 1992). Hasonló élethelyzetben lévő (például fogyatékossággal élő és gyászoló) fiatalok írásterápiájának eredménye, hogy élettörténeti elbeszélésükben megtapasztalták a saját életük feletti kontrollt, ugyanakkor megtanulták, hogy a társadalmi sztereotípiákra fittyet hányva érzéseik, állapotuk a szociális elvárások és normák ellenére normális. A csoportos narratívaalkotás hozzájárul a csoportidentitás kialakulásához, és ezáltal a kliensek kiléphetnek a vélt vagy valós izolációból (Torrell, 2021).

A DST nem terápiás módszer, de lehet terápiás hatása. A szorongást keltő tartalom megfogalmazása és kimondása ugyanis elősegítheti annak elfogadását, és hogy az emlékek az identitás részévé váljanak. Ki nem mondott gondolatok, emlékfoszlányok a DST folyamata közben állnak össze logikus egésszé. Lanszki és Kunos (2021) kísérletében kiégésszindróma tüneteit mutató kitűnő tanuló kamaszok készítettek digitális történetet iskolai élményeikről. Megfogalmazták, hogy mi történt velük azóta, hogy először beléptek az iskola épületébe, majd aktuális helyzetükre is reflektáltak. A tanulók a folyamat végére eljutottak addig, hogy történetük konklúziójában meg tudták fogalmazni perpektivikus és konstruktív stratégiákat önmaguk számára.

Bán és Nagy (2016) kiemeli, hogy a DST a traumatizált csoporttagok önelfogadásában és az emlékek feletti kontroll megszerzésében nyújthat segítséget. Ez történt tizenkét zimbabwei HIV-pozitív páciens esetében is, akiknél csoportterápiában alkalmazták a DST-t. Feladatuk az volt, hogy életük meghatározó momentumait fogalmazzák meg digitális történeteikben. A páciensek a kreatív tevékenységeket megelőző csoportbeszélgetések során felfejtették azokat az elemeket, melyek mindannyiuk történetében azonosak. A résztvevők történeteiben megjelentek olyan traumatikus elemek, mint például az érzelmi mélypontok a diagnózis megismerésekor, a bizonytalanság, a reményvesztettség, a családtagok elvesztése,

a stigmatizált helyzet, a társadalmi diszkrimináció és a magány. A páciensek úgy érezték, a betegség teljes mértékben befolyásolja életük minden szegmensét. Majd megkeresték azokat a pontokat, melyek kapaszkodót, kiutat jelentettek ebből az állapotból: egyesek a segítő szervezeteket nevezték meg, míg mások a család, a partner elfogadását. A módszer segítségével eltávolodtak a negatív énidentitástól, javult az önértékelésük, és negatív érzelmeik kontrollja is. A csoporttagok a célok és a perspektíva megfogalmazása révén tudatosították magukban saját ágenciájukat, cselekvőképességüket kiterjesztették egyéni és később társadalmi aktusokra is (Willis, Frewin, Miller, Dziva, Mavhu & Cowan, 2014). A terápiás hatás a résztvevők szerint egyértelmű volt tanzániai HIV-pozitív gyerekek esetében is, ahol a Story Circle-t hipotetikus, jövőorientált szövegek közös létrehozása követte, melyeket eljátszottak és fölvettek a gyerekek. Stigmatizált, marginalizált helyzetüket próbálták optimistább nézőpontból értelmezni, minek hatására a gyerekek elkezdték tervezgetni saját jövőjüket (Duveskog, Tedre, Sedano & Sutinen, 2012).

A facilitátor a terápiás hatáson túl még arra is ráirányíthatja a csoporttagok figyelmét, hogy digitális történeteik megosztásával segíthetnek azoknak a sorstársaiknak, akik hasonló élethelyzetbe kerültek, hiszen a digitális történetek – demonstratív erejüknél fogva – oktatási vagy prevenciós segédanyagként is funkcionálhatnak. A StoryCenter által életre hívott *Silence Speaks* program 2002-től foglalkozik gender-, közegészségügyi és emberi jogi témákban készült digitális történetek publikálásával és az ezekhez készített oktatóanyagok terjesztésével. A *Silence Speaks*-csoportok munkájához több esetben kapcsolódik ún. narratív terápia vagy művészetterápia. A szerző a legtöbb esetben felvállalja videója online publikálását, gyakran kerülnek ezek a tematikus gyűjtemények vitafórumok, konferenciák diskurzusaiba, társadalmi cselekvésre ösztönözve a közönséget (Hill, 2008).

Hosszú távú terápiában részt vevőknek és családtagjaiknak is segítség lehet a DST. Pszichiátriai betegséggel élő személyek családtagjai (n=6) készítettek digitális történetet, amely rendkívül fájdalmas, kimerítő és újratraumatizáló folyamat volt. A csoporttagok közösen újraélték veszteségüket, támogatták egymást a történetek meghallgatásával, és összehasonlíthatták, megvitathatták élményeiket. A folyamat segített a csoporttagoknak átértékelni életkörülményeiket és képességeiket. A kliensek felülvizsgálták élettörténeti narratívájukat, amelyet a műhelymunka után már nem veszteségek sorozataként láttak (Shea, 2018).

3.3. Szociális segítőszakmák

Számos kísérlet és kreatív projekt látott napvilágot, amelyben segítő foglalkozású szakemberek a DST segítségével értek el változást klienseiknél és tágabb társadalmi összefüggésben is.

A hat ország együttműködésével megvalósuló, kétéves időtartamú *Silver Stories* programban idős emberek készítettek digitális történeteket. A humanista gerontológia személyközpontú interdiszciplináris terület, amely a pszichológia, az ant-

ropológia és a szociológia interpretatív szemléletmódjának bevonásával új megközelítéssel fordul a demenciával küzdők gondozásának problémája felé. A program célja az volt, hogy történeteken keresztül mélyebben feltáruljon az idősek világa. Az időseknek a folyamat során úgy kellett történetet alkotni, hogy közben kontextusokat teremtettek, felelevenítették kapcsolataikat. Az idős emberek digitális történeteit egyre szélesebb körben osztották meg: először csak egymás között, aztán a családban. Végül a felsőoktatásba is bekerültek a videók, amelyekben a kliensek világa közvetlenül jelent meg az egészségügyi és szociális területen belül az idősgondozásra szakosodó hallgatók előtt. A filmvetítést követően a tanárok, a hallgatók és a gyakorló idősgondozók DST-facilitátori továbbképzést kaptak, hogy munkájuk során alkalmazni tudják a módszert. A kísérletből kiderült, hogy a közös történetmesélés és a videókészítés segítségével a krónikus betegséggel együtt élő idősek megélték ágenciájukat, és újra megtalálták identitásukat. A történetek a család és a barátok megítélését is megváltoztatták, és a gondozók figyelmesebbek lettek az idősek otthonában élő gondozottakkal (Jenkins, 2017).

A *Patient Voices* program is szemléletváltást eredményezett az egészségügyi szakdolgozók körében. Az orvosok, ápolók, egészségügyi szakemberek már nem a betegséget, hanem a beteget akarták gyógyítani a DST-folyamat után (Hardy, 2017). Mesterképzésben részt vevő ír szociálismunka-szakos hallgatók (n=45) reflektivitását fejlesztette négy éven keresztül Anderson is (2017). A hallgatók a saját életükben nehézséget okozó helyzetekről készítettek digitális történetet. A workshopon olyan témák is előkerültek, mint a családon belüli erőszak, a szexuális abúzus, a szegénység, a rasszizmus, a tanulási nehézségek és a mentális betegségek. A folyamathoz hozzátartozott a *Patient Voices* gyakorlatából ismert biztonságos tér, egyfajta bizalmi kör kialakítása, valamint a megfelelő tájékoztatás a szerzői jogokról és a videók utóéletéről. A kutatók a longitudinális akciókutatásban az adatokat a folyamat közben és után vették fel, a résztvevők folyamatról és videókról szóló reflexióit tematikus tartalomelemzés segítségével elemezték. A kvalitatív kutatásból kiderült, hogy a DST a hallgatók személyiségét és szakmai ismereteit tekintve is transzformatív hatást fejtett ki. A hallgatók megtapasztalták, hogy változást akkor is el lehet érni, ha az épp lehetetlennek tűnik. Az események felidézése és megfogalmazása a kontroll érzetét keltette bennük. Önmaguk megfigyelése, elemzése és az önreflexió mások megértésében is segítette őket, ami szemléletváltást eredményezett. Ugyanakkor szakmai értelemben is fejlődtek a hallgatók, mivel képessé váltak más problémáinak a befogadására, annak nyílt tematizálására, kritikai értékelésére. Képesnek érezték magukat arra is, hogy a későbbiekben ők is alkalmazzák a módszert klienseikkel a kihívást jelentő helyzetek végiggondolására. A kísérlet eredményei azt mutatják, hogy a DST elmélyítette a hallgatók kritikai gondolkodását és növelte önhatékonyságukat.

A DST jelentős személyiség- és képességfejlesztő hatásán túl a nehezen megközelíthető helyzetek feltárására alkalmas kutatási eszköznek is kiválóan alkalmazható. Lindveg (2017) egyenesen azt állítja, hogy a DST felfedezésen alapuló, dialógusorientált részvételi kutatási megközelítés, amely magában foglalja a folyamatot,

a produktumokat és a disszeminációt is. A kutató a teljes folyamat aktív részese: nem külső megfigyelő, hanem résztvevő, aki miközben facilitálja a tevékenységeket, empirikus adatokat gyűjt, és azokat értelmezi is. Az előkerülő történet maga az eset, amelyről a csoporttagok, így a kutató és a kutatás alanya a folyamatban részt vevő egyenlő partnerként párbeszédet folytat. A felek a dialógus során értelmezik a felmerülő témákat, közös mintázatokat találnak, és a kutató is feladhatja korábbi nézeteit, akár sztereotípiáit. A kutató képessé válik belülről megérteni, hogy a kutatási alanyok hogyan interpretálják és érzékelik a világot. Ezeket a tapasztalatokat kell a kutatónak a tudomány fogalmaira átfordítani, és koncepciót alkotni. Rendkívül fontos etikai kérdés, hogy a folyamatból származó, sok esetben érzékeny adatokhoz a kutató hogyan viszonyul. Mivel belsőséges bizalmi kapcsolat alakul ki a kutató és a résztvevők között, ezért már a folyamat elején tisztázni kell az adatok felhasználási módját és a nyilvánosságra hozás feltételeit.

A kisebbségi kutatásban alkalmazott DST-vel végzett akciókutatásoknak az eredmények közlésén kívül az is célja, hogy a kisebbségi és többségi populációt közelebb hozza egymáshoz. A disszemináció során a többségi társadalom személyhez köthető hiteles információt kap a kisebbségről, archoz, személyhez kapcsolhatóvá válik egy téma.

4. ORVOS- ÉS EGÉSZSÉGTUDOMÁNY

Az egészségügy területén végzett DST-workshopok fókuszában nem a digitális történet mint artefaktum áll, hanem az a reflektív folyamat, amely során a közösség tagjai eljutnak a videóig.

A segítői munkakörben dolgozók sokszor nehezen szembesülnek munkájuk során tragikus élethelyzetekkel. Különösen igaz ez az onkológiai osztályon, ahol a munkatársak rendszeresen elidegenítik a súlyosabb eseteket maguktól a nagyobb lelki megrázkódtatások elkerülése végett. Ez a távolságtartás azonban negatív hatással van a páciensek mindennapjaira. Alaszkai onkológiai asszisztensek továbbképzésük során az érzékeny témákat pozitív keretezésben dolgozták fel a DST segítségével – a nehéz kérdésekkel olyan tartalmak mentén szembesültek, mint az életvégi tervezés, a túlélők történetei, a kontrollvizsgálatok jelentősége. A személyes történetek közelebb hozták a száraz, tankönyvi tényeket a résztvevőkhöz, ami megváltoztatta a betegekhez való viszonyukat és viselkedésüket is (Cueva et al., 2013).

Szintén az egészségügyi dolgozók jóllétének támogatása volt a cambridge-i *Patient Voices* program célja is, ugyanis a workshop facilitátorai a nővérképzésben részt vevő hallgatókat szerették volna felkészíteni azokra a nehéz gyakorlati helyzetekre, amelyekkel a hallgatók az egyetem elvégzése után a valóságban szembesülnek. A frissen végzett nővérek (n=7) a számukra stresszt jelentő munkahelyi helyzetekről készítettek digitális történeteket. A videók érzelmi töltete, a személyes elbeszélési mód hitelesítette az elbeszéléseket, majd a gyakorlati példákat a hallgatók elemezték a képzés tananyagának részeként. A frusztráló élményekről és a realitysokkról szóló

videók később szemléltetőanyagként bekerültek a nővéroktatásba. A digitális történetek ugyanakkor az aktuális állapotokról szóló látleletként az intézményvezetők számára is visszajelzést nyújtottak (Stacey & Hardy, 2011).

A *Patient Voices* program egy másik workshopján öt reumás páciens készített digitális történeteket. Noha a reuma a brit lakosság ötödénél jelentkező probléma és tartós panaszokat okoz, kevés figyelem irányul a reumás panasszal küzdő emberekre. A páciensek felszabadítónak élték meg, hogy elmesélhették betegségük történetét, és a filmeket azóta is vetítik a nővérképzésben (O'Neill et al., 2018).

A digitális történetek közösségi felületeken történő terjesztése sikerrel járulhat hozzá prevenciós tevékenységekhez is az egészségügyben a mainstream médiában kevésbé reprezentált témák, például a HIV-fertőzés, a nem kívánt terhesség, a szmogban leélt életek bemutatásával. A *Patient Voices*[76] elnevezésű cambridge-i program egészségügyi szolgáltatások színvonalának emelése érdekében e-learning-tananyagába is bevonta az eljárás segítségével készített, könnyen megosztható digitális történeteket. Az oktatási program célja az volt, hogy statisztikák és ábrák mellett személyes történetek segítségével humanizálják az egészségügyet. A projektvezetők, Pip Hardy és Tony Sumner, az intézmény és az egyén perspektívájából is meg kívánták vizsgálni a rendszert annak tökéletesítése érdekében, felfogható a DST ilyen értelemben egyfajta minőségbiztosítási mérőeszköznek is. Az orvosok, nővérek szembesülhetnek az elidegenített latin kommunikáció, a gyakran embertelen körülmények és viselkedés páciensekre gyakorolt hatásával. A digitális történetek ráébresztik az egészségügyi dolgozókat arra, hogy a páciensek is érző emberek. Mivel ezek a történetek traumákat tematizálnak, két facilitátor dolgozik a csoporttal a workshop alatt, hogy a felmerülő krízishelyzetekben segíteni tudják a résztvevőket. A bizalmi légkör megteremtése itt is központi kérdés, ennek érdekében a háromnapos műhelymunka első estéjén közösen vacsoráznak a csoporttagok, és a második napon is felajánlják a közös étkezés lehetőségét a facilitátorok. Fontos momentum még, hogy a workshopot utánkövetés kíséri. Olyan páciensek is segítséget és lehetőséget kapnak, hogy véleményt nyilvánítsanak, akik valamilyen oknál fogva nem tudják magukat verbálisan kifejezni, így készítettek digitális történetet bevándorlók, pszichiátriai gondozottak, agyvérzésből, rákból felépülő páciensek is (Lambert, 2002/2013).

A DST bekerült a gyógytornászok, radioterapeuták, ápolók képzésébe is a kommunikáció és az empatikus készségek fejlesztésének jó módszereként. A hallgatók rákos megbetegedésben szenvedőkkel, tartós betegséggel élőkkel, pszichiátriai gondozottakkal együtt vesznek részt a workshopon, így közvetlenül kapcsolatba kerülhetnek olyan emberekkel, akik azzal a problémával küzdenek, amelyet ők majd kezelni fognak (McLean, 2018).

Mivel a páciensek tapasztalatai, egészségügyben szerzett élményei nem mindig jutnak el az orvosokhoz sem, ezért az oktatók páciensek által készített digitális történeteket vittek be orvostanhallgatók képzésébe, amivel elsődleges céljuk a hallga-

[76] http://www.patientvoices.org.uk/

tók reflektív gondolkodásának fejlesztése volt. A hallgatóknak ezután digitális történeteikben saját klinikai tapasztalataikra kellett reflektálniuk, amelyek többsége az egészségügy frontvonalában lévőkre nehezedő nyomásról szólt. A hallgatókat felszabadította a reflektív folyamat, és a videók később oktatóanyaggá váltak, amelyek bemutatják az orvosi szakma érzelmi, etikai és szakmai kihívásait (Anderson & Kinnair, 2018).

Az érzékenyítés volt a célja a DST-nek a segítő munkakörben dolgozó alkalmazottak (tovább)képzésében a Coloradói Egyetem latino hallgatóinak körében is, akik maguk készítettek digitális történetet, és megtapasztalhatták a módszer közvetlen előnyeit: a digitális médium segítségével kifejezőbb, énazonosabb filmet készítettek. A csoportmunka során erősödött az egymáshoz tartozás érzése és a csoportidentitás. Ugyanakkor saját életük bemutatásával közvetlenül fogalmazták meg azokat a problémákat, melyek a kisebbségi helyzetből fakadóan csak nehezen kerültek volna felszínre. A digitális történetek segítségével tehát interakció alakulhat ki a segítő és a rászorulók között, ami nagyban hozzájárul a hatékony és gyors beavatkozáshoz is (Cushing & Love, 2013).

A digitális történetmesélés elsődleges haszna ebben a szektorban abban mutatkozik meg, hogy az elméleti tudást a való élet tapasztalataival és a páciensekkel kialakított kapcsolat élményével is összeköti (Price, Strodtman, Brough, Lonn & Luo, 2015; Haigh, 2017).

Cahoon, Haigh és Sumner (2018) műhelymunkáin 81 személy, (páciens, dolgozó és vezető) készített az egészségügyben átélt élményeiről digitális történetet, aminek hatására 2 év elteltével a gondozással kapcsolatos panaszok száma 45%-kal, míg a kommunikációval kapcsolatosaké 9%-kal , a gondatlansággal kapcsolatos panaszok száma pedig 50%-kal csökkent. A megkérdezettek 91%-a vallotta, hogy a személyzet odafigyel a betegekre, meghallgatja őket.

A DST az egészségügyi képzéseken szembesíti a hallgatókat a páciensek élményeivel, tapasztalataival, ugyanakkor lehetőséget nyújt arra is, hogy a hallgatók szakmai diskurzust alakítsanak ki, amely által fejlődik kritikai gondolkodásuk és szakmai önreflexiójuk. A DST szupervíziós és kiégésprevenciós célokat is szolgálhat gondozói munkakörben dolgozóknak.

Szakkifejezések jegyzéke

Egyes szakkifejezések több tudományterületen is megjelenhetnek, a kifejezések mellett a könyv szempontjából releváns tudományterület meghatározása szerepel. (ant) antropológia, (fil) filozófia, (film) filmelmélet, (inf) informatika, (irod) irodalomelmélet, (méd) médiumelmélet, (műv) művészetelmélet, (narr) narratológia, (nev) neveléstudomány, (pszich) pszichológia, (tört) történettudomány

#metoo-mozgalom (méd): jellemzően szexuális zaklatást elszenvedő személyek nyilvánosság előtt felvállalt esetelbeszélései
adaptáció (film, narr): egy elbeszélés más médiumra történő alkalmazása
adaptív (inf, pszich): adott helyzethez alkalmazkodó
adatbázis (inf): hasonló jellemzők alapján rendszerezett digitális vagy digitalizált adatok összessége
adatzaj (méd): túl sok adat vagy fölösleges információkat is tartalmazó adatkorpusz
affektív (pszich): érzelemmel, indulatokkal kapcsolatos
ágencia (pszich): a hatékony cselekvésre való képesség érzése
álhír (méd): további szinonima: fake news; a hírrel formai azonosságot mutató, azonban tartalmát tekintve megtévesztő információkat közzétevő szöveg
anime (film): japán mangából készített rajzfilm
AR (inf): augmented reality = kiterjesztett valóság
artefaktum (műv): (lásd még: produktum) művészeti tárgy, alkotás
asszertív (pszich): önérvényesítő, de másokat nem sértő
authoring tool (inf): olyan szoftver, amely támogatja az interaktív elbeszélések elágazásos struktúrájának térbeli megjelenítését, például a *Storyspace* vagy a *Twine*
autobiografikus szelf (pszich): önéletrajzi én
belemerülés (irod, pszich, méd, film): további szinonima: immerzió; olyan szubjektív élmény, amely során a befogadó a cselekményvilágban teljesen elmerül (lásd még narratív transzportáció)
big data (inf, méd): a digitális fordulat óta felhalmozódó és hozzáférhető óriási és sokféle típusú elemből álló adattömeg, amelynek gyors feldolgozása algoritmikus módon történik
blog (méd): a web és a log (napló) szó összeolvadásából (weblog), majd rövidítéséből született kifejezés; interneten vezetett napló, mely lehetővé teszi, hogy a felhasználók véleményüket, kreatív produktumaikat nyilvánosan kommunikálják; tematikus változatai is léteznek; nyílt forráskódú blogfelület például a *Blogger*

bot (inf, méd): a robot szóból rövidített kifejezés, algoritmusok segítségével működő, automatikus feladatokat végrehajtó szoftver

Budapesti Iskola (film): dokumentarista játékfilmeket készítő mozgalom, mely a Balázs Béla Stúdióból indult az 1970-es években

chatbot (inf): a chat (beszélgetés) és a robot szó összeolvadásából született kifejezés; olyan mesterséges intelligencia által irányított szoftver, amely írásban vagy szóban automatikus választ ad a felhasználó kérdéseire; számos cég alkalmazza virtuális asszisztensnek honlapján vagy közösségimédia-oldalain

cliffhanger (film): sorozatepizódok függőben hagyott cselekménye

cosplay (méd): a costume és a play szó összeolvadásából született kifejezés; olyan esemény, amelyen a rajongók kedvenc műfajuk, sorozatuk vagy filmjük szereplőinek kosztümjeibe öltözve vesznek részt

Creative Commons-licenc (méd): a kreatív közjavak jogszerű megosztásának és felhasználásának többféle kombinációját lehetővé tevő licencrendszer

cross-media (méd): a tartalomközlés egyszerre több platformon történő megvalósulása

dashboard (inf): egyszerre több grafikont is megjelenítő, összetett adatelemzést is lehetővé tevő adatvizualizáció

deepfake (méd): a tartalomhamisításnak az a formája, amikor mesterséges intelligencia segítségével egy személy arcát és hangját montírozzák rá egy másik emberrel készített videóra

didaktika (nev): az oktatás céljával, módszereivel, szervezési módjaival foglalkozó diszciplína

diegetikus (film): a narratívum cselekményvilágába szervesen illeszkedő elem

digital scrollytelling (inf, méd): okostelefon segítségével, scrollozási technikával megvalósuló digitálisnarratíva-befogadási technika

dinamikus vizualizáció (inf): a tendenciákat, folyamatokat audiovizuális formában megjelenítő illusztráció, például a frontátvonulást bemutató térkép

edutainment (méd): az education (oktatás) és az entertainment (szórakoztatás) szó összeolvadásából született kifejezés, amely a szórakoztatással megvalósuló tanítási-tanulási folyamat

elliptikus elbeszélési mód (narr, film): kihagyáson alapuló, nonlineáris narrációszerkesztés

emergens narratíva (inf, méd): a digitális keretrendszerekben (videójátékokban vagy közösségi médiában) előre nem kódolt módon, a felhasználói interaktivitások által kibontakozó véletlenszerű narratív tartalomszervezés

emotikon (méd): az emberi arc érzelmeit és kulturális kódokat reprezentáló hangulatjel, például a szmájli

empirizmus (fil): a 17. században domináns ismeretelméleti irányzat, amelynek középpontjában a tapasztalati megismerés állt

ergodikus irodalom (irod, méd): olyan elbeszélés, amely végső formáját a felhasználó tevékeny beavatkozásait követően nyeri el, például a narratív videójátékok

fabula (irod, film, narr): történet, az elbeszélendő eseménysor időbeli és okozati összefüggésben

fenomenológia (ant, irod, fil, műv)**:** a közvetlenül észlelhető jelenségek megértésen alapuló tudomány

flashback (narr): a cselekmény egy pontján megtörtént események visszaidézése

flashforward (narr): a cselekmény egy pontján egy későbbi esemény megidézése

forrásemlékezet (pszich): az elbeszélő fel tudja idézni, ki az információja forrása, és milyen körülmények között került az információ birtokába

fórumszínház (műv, nev): olyan társadalmi dilemmákat bemutató közösségi színházi előadás, amelyben a közönség is aktívan részt vesz a cselekmény bonyolításában

fotóhang (műv, nev) (Photo Voice): olyan művészetalapú participatív módszer, amelyben a résztvevők fotókat készítenek aktuális társadalmi problémákról, majd elbeszélést formálnak a képek köré

franchise-rendszer (méd): szabadalommal vagy védjeggyel védett üzleti márkamodell, amely egységes működést és arculatot biztosít minden reprezentánsa esetén

gif (inf, méd): animált kisméretű kép

grounded theory (ant): kvalitatív kutatási módszer, amelynek lényege, hogy a kutató a mintavételt, az adatgyűjtést és -elemzést szisztematikusan, lépésről lépésre, egymásból felépítve és egymással paralell végzi el, és a részeredmények alapján alakítja ki az elméletet

hashtag (inf, méd): kettőskereszt-jel, amelynek használatával a web 2.0 platformjain megosztott tartalmak tematikus rendezésére, indexelésére van lehetőség

hermeneutikai kör (ant, irod, fil, műv): a rész és az egész értelmezésének egységét alapul vévő tudományos megközelítés

high-concept sorozat (film, méd): összetett elbeszélésű, neves kreatív team, rendező és színészek segítségével létrehozott sorozat, például *A szolgálólány meséje*

hiperlink (inf): további szinonima: hiperhivatkozás; a szövegrész értelmét mélyítő, külső tartalomra mutató szövegkapocs

hipertext (inf, méd): digitális környezetben megjelenő, külső, ám releváns tartalmakra mutató hiperlinkekkel ellátott, ezért hálózatosan felépülő szöveg

hírportál (méd): folyamatosan frissülő híreket megjelentető, állandó szerkesztőségi háttérrel működtetett online platform

homo narrans (narr): történetmesélő ember

immerzív történetmesélés (inf, méd): a fizikai térben megvalósuló történetmesélés VR- vagy AR-technológiával történő kiegészítése

index (inf): további szinonima: hashtag; közös tulajdonság alapján történő tartalomjelölés, a tartalomrendezés web 2.0-ás formája

influenszer (méd): a web 2.0-ás felületeken követőtáborral rendelkező önkéntes tartalomelőállító

infografika (inf): az információ és a grafika szó összeolvadásából született kifejezés, amely képi és szöveges információk felhasználásával, grafikailag igényes formában előállított illusztrációt takar

információs társadalom (méd): korunk társadalmának egyik elnevezése, amely kifejezi az információk és az azok előállításával, feldolgozásával és terjesztésével kapcsolatos eszközök és médiumok társadalmi, kulturális és gazdasági jelentőségét

infotainment (méd): az információ és az entertainment (szórakoztatás) szó összeolvadásából született kifejezés, amely korunk tömegkommunikációjában a tabloidizálódott, szórakoztató információközlést takarja

integrált tanulási környezet (nev): további szinonima: blended learning; digitális technológiával támogatott személyes jelenléten alapuló tanulás és tanítás

interaktív felület (inf): további szinonima: reszponzív felület; lehetővé teszi, hogy a felhasználó külső eszköz (jellemzően kontroller, okostelefon, távirányító) használatával beavatkozzon a narrációba, jellemző a web 2.0-ás platformokra, a videójátékokra és az interaktív televíziózásra

interaktor (inf, méd, narr): a 21. század befogadója, olyan néző, olvasó, aki aktív dialógust épít ki a szöveggel és tevékenységeivel manipulálhatja annak narratív ívét, tartalmát (lásd még emergens narratíva)

interfész (inf, méd): a tartalomközlő rendszer és az ember közötti felület, például a könyv, az okostelefon, a számítógép monitora

kapuőr (méd) (gatekeeper): a tömegkommunikáció tartalmainak szűrői, jellemzően a szerkesztők, akik megszűrik a közlésre szánt információkat

kauzalitás (film, narr): ok-okozatiság

kognitív (pszich): megismerési, gondolkodási és információfeldolgozási tevékenységekkel kapcsolatos

konnektivizmus (nev): a hálózatalapú tanulás tanuláselmélete

konstruktivizmus (nev): ismeretelmélet, amelynek fókuszában az egyéni tudáskonstrukció áll

kötődés (pszich): anya-gyermek kapcsolódás, mely a szülés után és a csecsemőkorban alakul ki

közösségi média (méd): további szinonima: social media; egyéni és közösségi interakciókat és tartalommegosztást lehetővé tévő, többfunkciós médiafelület

lineáris narratívum (film): időben lineárisan kibontakozó cselekményszerkezet

LMS (inf, nev): tanulástámogató keretrendszer (Learning Management System)

logolás (inf): online tevékenységek naplózása

ludditák (tört): angol gépellenes mozgalmárok a 19. században

manga (irod, méd): japán képregény

manhwa (irod, méd): dél-koreai képregény

mashup (méd): több film kisebb részeinek új jelenetté történő összevágása

médiakonvergencia (méd): a hagyományos és az új médiumok egymással összekapcsolódó infokommunikációs környezete

mém (méd): a közösségi média felületein terjedő képalapú, kulturális kódokat tartalmazó mikronarratívum

memoriter (fil, nev): szóról szóra emlékezetbe vésendő, majd reprodukálandó szöveg

mesterséges intelligencia (inf): adaptív tanulással fejlődő, komplex műveletvégzésre alkalmas technológia, például chatbotok, arcfelismerő rendszerek, fordítószoftverek
mikronarratívum (méd): tömörített képi, verbális vagy audiovizuális tartalom, például mém
mimetikus (pszich): utánzáson alapuló
MOOC (inf, nev): rövidítés: Massive Open Online Course; nagy létszámú hallgatóság részvételét lehetővé tévő, nyílt, online oktatási forma
multitasking (pszich): több tevékenység egyidejű kivitelezése
narráció (irod, film, narr): az elbeszélés folyamata és reprezentációja
narratív transzportáció (irod): az elbeszélés átélésének az a szintje, amelyen a narráció elragadja a befogadót, aki a cselekményvilág részének érzi magát (lásd még belemerülés)
narratíva (irod, film, narr): gondolkodási paradigma, értelmezés; narratív módon történő, verbális, mozgásos, képi vagy audiovizuális jelstrukturálás
narratívum (irod, film, narr): elbeszélői szerkezetű textúra
netnográfia (ant): internetes etnográfia, amely elsősorban az emberek közösségimédia- és videómegosztó portálokon való viselkedését vizsgálja
nonlineáris elbeszélési mód (irod, film, műv, narr): a történet időbeliségét nem kronológiai sorrendben elmesélő narráció
oral history (ant, tört): különböző adathordozókon (például magnó- vagy videószalagon, digitálisan rögzítve) fennmaradó élettörténeti elbeszélések, amelyekben az elbeszélő saját megélt tapasztalatainak és vélekedéseinek elmesélésével mutat be egy történelmi eseményt vagy korszakot
patográfia (pszich): a páciens/kliens által elbeszélt betegségtörténet
photoshopolt kép (méd): *Photoshop* képszerkesztő alkalmazással módosított, általában végletekig kiretusált kép
pitch (méd): tömör, lényegre törő marketingszöveg
politainment (méd): a politika és az entertainment (szórakoztatás) szó összeolvadásából született kifejezés, amely a tabloidizált, tehát a politikusok személyes életébe is betekintést nyújtó politikai (általában közösségi médiában megjelenő) kommunikációt takarja
posztigazság (méd): (post-truth) tényeken túli, a politainment eszközeivel élő politikai tömegkommunikáció
premier plán (film): közeli filmkép
primer forrás (ant, műv, tört) elsődleges forrás, többnyire maga a műalkotás
remake (film): újraforgatott film
remixelés (méd): különböző formátumú digitális tartalmak célorientált összekeverése
reprezentáció (narr, pszich): megjelenítés
reszponzív felület (inf): a felhasználó interakcióihoz és eszközeihez alkalmazkodó digitális felület

second screen (inf, méd): második képernyő, amely jellemzően a mobiltechnológia – a médiakonvergenciának köszönhetően az emberek olykor két képernyő együttes alkalmazásával fogyasztják és manipulálják a tartalmakat
séma (narr, pszich): szerkezeti vagy viselkedési minta
serial (film): sorozat, amelynek epizódjai azonos cselekményvilágban játszódnak és epizódjainak elbeszélése folytatólagos
series (film): sorozat, amelynek epizódjai azonos cselekményvilágban játszódnak, de minden résznek önálló, lezárt elbeszélése van
snackkultúra (méd): a mikronarratívumok okoseszközökkel történő gyors fogyasztása
soft skills (pszich): papírokkal nem igazolható, de a munka világában rendkívül fontos képességek, például kommunikáció, együttműködési és problémamegoldó képesség
spin-off (film, méd): a cselekményvilághoz kapcsolódó narratív oldalhajtás, többnyire sorozatok jelzőjeként használatos
storyboard (film): képes forgatókönyv
stream (méd): audiovizuális tartalmak megosztása
suspense (film): a néző feszültségének fenntartása azzal, hogy a film cselekvőjéhez képest többlettudással vagy információhiánnyal rendelkezik
szekunder forrás (ant, műv, tört): másodlagos forrás, például a műalkotásról készített elemző tanulmány
szüzsé (irod, film, narr): az elbeszélt cselekmény
tabloidizáció (méd): bulvárosodás; a hagyományos minőségi újságírás közéleti témáinak szenzációhajhász tartalmakkal történő felhígítása
tag (inf, méd): (be)jelölés a közösségi médiában
tartalommegosztó portál (inf, méd): képek, hanganyagok vagy videók megosztását lehetővé tévő oldal, például *YouTube, Flickr*
text to screen-alkalmazás (méd): a képernyő alsó sávjában megjelenő szöveges üzenetek
transzfer (ant, nev, pszich): átadás
transzformatív (nev, pszich): átalakító
transzportáció (irod, film, narr): az a mentális folyamat, amikor a befogadó a cselekményvilág részének érzi magát, és eközben elveszítve a kapcsolatot a reális külvilággal a cselekménynek köszönhetően érzelmeket él át
újmédia (méd): digitális eszközök segítségével és az internet hálózatos rendszerében megvalósuló egyéni és tömegkommunikáció, valamint a felhasználók interaktivitását is lehetővé tévő tartalomszolgáltatás
véleménybuborék (méd): mesterséges intelligencia által a felhasználó érdeklődési köre alapján szűrt információk halmaza
vlog (méd): a video és a blog szó összeolvadásából született kifejezés; többnyire influenszerek által videómegosztó portálon sorozatelven közzétett audiovizuális bejegyzések csatornája

voyeur (film): kukkoló; a néző sajátos pozíciója, kívülálló, de mégis betekintést nyer a szereplő életének apró részleteibe
VR (méd): (virtual reality) virtuális valóság
web 1.0 (méd): az internetes tartalomszolgáltatás első generációja, amely a tömegkommunikáció hagyományos egyirányú modelljét valósította meg
web 2.0 (méd): az internetes szolgáltatások új generációja, amelybe beletartozik az interneten található minden olyan alkalmazás, amely lehetővé teszi a felhasználók tartalommegosztását, valamint egyéni és közösségi interakcióit, jellemzően a blogok, a tartalommegosztó portálok és a közösségimédia-felületek
web 3.0 (méd): a hálózatos kommunkáció személyre szabott alkalmazásainak és tartalmainak halmaza
workshop (nev): műhelymunka
world wide web (inf, méd): további szinonima: világháló; az interneten egymással hiperhivatkozásokkal összekötött tartalmak összessége

Irodalomjegyzék

1999. évi LXXVI. törvény a szerzői jogról 9. § (1), 13. §, 16. §, 33–41. §§ https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99900076.tv

2013. évi V. törvény a képmáshoz és hangfelvételhez való jogról 2:48. § (1) és (2), *Polgári Törvénykönyv.* https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300005.TV

Aarseth, E. (1997). *Cybertext: Perspectives on ergodic literature.* Baltimore: John Hopkins University Press.

Abdolmanafi-Rokni, S. J. & Quarajeh, M. (2014). Digital Storytelling in EFL Classrooms: The Effect on the Oral Performance. *International Journal of Language and Linguistics, 2*(4), 252–257. https://doi.org/10.11648/j.ijll.20140204.12

Abidin, C. (2019). Victim, Rival, Bully: Influencers' Narrative Cultures Around. In Heidi Vandebosch & Leile Green (Eds.), *Narratives in Research and Interventions on Cyberbullying among Young People* (pp. 199–212). Springer.

Aczél, P. (2007). A hír mint értékrend reprezentáció. In Andok Mónika (Ed.), *A médiahír mint rítus. Tanulmányok a médiatudományok köréből* (pp. 34–43). Eger: Eszterházy Károly Főiskola Líceum Kiadó.

Aczél, P. (2017). Az álhír. Kommentár a jelenség értelmezéséhez. *Századvég, 84,* 5–25.

Aebli, H. (1951). *La didactique psychologique. Applications a la didactique de la psychologie de Jean Piaget.* Paris: Delachaux et Niestlé. Neuchatel.

Alexander, B. (2011). *The New Digital Storytelling. Creating Narratives with New Media.* Praeger Pub Text.

Alexandra, D. (2017). Reconceptualising Digital Storytelling: Thinking Through Audiovisual Inquiry. In Mark Dunford, & Tricia Jenkins (Eds.), *Digital Storytelling: Form and Content* (pp. 167–183). Palgrave Macmillan.

Alrutz, M. (2013). Sites of possibility: Applied theatre and digital storytelling with youth. *Research in Drama Education, 18*(1), 44–57. https://doi.org/10.1080/13569783.2012.756169

Amini, F., Brehmer, M., Bolduan, G., Elmer, C., & Wiederkehr, B. (2018). Evaluating Data-Driven Stories and Storytelling Tools. In Nathalie Henry Riche, Christophe Hurter, Nicholas Diakopoulos, & Sheelagh Carpendale (Eds.), *Data-Driven Storytelling* (pp. 249–286). CRC Press.

Andereson, L. W., Krathwohl, D. R., & Bloon, B. S. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives.* NY: Longman.

Anderson, K. M. (2017). Let's Get Personal: Digital Stories for Transformational Learning in Social Work Students. In Grete Jamissen, Pip Hardy, Yngve Nordkvelle, & Heather Pleasants (Eds.), *Digital Storytelling in Higher Education* (pp. 73–90). Palgrave Macmillan.

Anderson, L. & Kinnair, D. (2018). Reflection: They Just Don't Get It! - Digital Stories from Junior Doctors. In Pip Hardy, & Tony Sumner (Eds.), *Cultivating Compassion: How Digital Storytelling is Transforming Healthcare* (pp. 155–168) (2nd ed.). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-64146-1

Andó, É. (2011). Szavak, szimbólumok, narratívák – manipulált kollektív emlékev zet és emlékezéspolitika. *XXI. Század – Tudományos Közlemények Gazdaság És Demokrácia,* (25), 105–109.

Andreasen, A. R. (1985). „Backward" Marketing Research. *Harvard Business Review,* 5–6, 176–182.

Appel, M., Gambs, T., Richter, T., & Green, M. C. (2015). The transportation scale-short form (TS–SF). *Media Psychology, 18*(2), 243–266. https://doi.org/10.1080/15213269.2014.987400

Assmann, J. (1999). *A kulturális emlékezet. Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban.* Budapest: Atlantisz Kiadó.

Az Európai Parlament és a Tanács (EU) 2016/679 rendelete (18) és 1. fejezet 4. cikk 2. https://www.gdpr.info.hu/gdpr-rendelet-szovege

Bach, B., Stefaner, M., Boy, J., Drucker, J., Bartram, L., Wood, J., Ciuccarelli, P., Engelhardt, Y., Köppen, U., & Tversky, B. (2018). Narrative Design Patterns for Data-Driven Storytelling. In Nathalie Henry Riche, Christophe Hurter, Nicholas Diakopoulos, & Sheelagh Carpendale (Eds.), *Data-Driven Storytelling* (pp. 107–134). CRC Press.

Bajomi-Lázár, P. (2006). Manipulál-e a média? *Médiakutató, 6*(2). https://www.mediakutato.hu/cikk/2006_02_nyar/04_manipulal-e_a_media/

Bálint, K., Blessing, J., & Rooney, B. (2020). Shot scale matters: The effect of close-up frequency on mental state attribution in film viewers. *Poetics*, 83(December), [101480]. https://doi.org/10.1016/j.poetic.2020.101480

Bálint, K., Kuijpers, M. M., & Doicaru, M. M. (2017). The effect of suspense structure on felt suspense and narrative absorption in literature and film. In M. Kuijpers, F. Hakemulder, E. Tan, K. Balint, & M. Doicaru (Eds.), *Narrative Absorption* (Vol. 27, pp. 177–197). John Benjamin Publishing Company.

Bálint, K., Tan, E. S., & Doicaru, M. M. (2014). Empátia és suspense. A mozinéző filmélményének kvalitatív vizsgálata. *Metropolis, 17*(2) https://metropolis.org.hu/empatia-es-suspense-1

Bálint, P. (2014). *Archaic Images in Folk Tales. The Tales of István Jakab, Gipsy Tale Teller (the master of delayed accumulation).* Debrecen: Didakt.

Bán, D., & Nagy, B. (2016). *IDig Storie. Digitális történetmesélés a gyakorlatban.* http://idigstories.eu/hu/digitalis-tortenetmeseles-gyakorlatban/#page/3

Bandi-Rao, S., & Sepp, M. (2014). Designing a Digital Story Assignment for Basic Writers Using the TPCK Framework. *Journal of Basic Writing, 33*(1), 103–123.

Barbier, F., & Lavenier, C. B. (2004). *A média története. Diderot-tól az internetig.* Budapest: Osiris Kiadó.

Barr, M. (2017). Video games can develop graduate skills in higher education students: A randomised trial. *Computers & Educaiton,* 113, 86–97.

Bártfai, A. (2011). Az interaktív film. *Médiakutató, 12*(2). https://mediakutato.hu/cikk/2011_04_tel/05_interaktiv_film

Barthes, R. (1953). *Le Degré zéro de l' éctiture.* Paris: Édition du Seuil.

Barthes, R. (1968). *Le Plaisir du texte.* Paris: Édition du Seuil.

Barthes, R. (1970). *S/Z.* Paris: Édition du Seuil.

Barthes, R., & Duisit, L. (1975). An Introduction to the Structural Analysis of Narrative. *New Literary History, 6*(2), 237–272. https://doi.org/10.2307/468419

Bartlett, F. C. (1932). *Remembering. A Study in Experimental and Social Psychology.* Cambridge: Cambridge University Press.

Bartos, É. (Ed.) (1989). *Olvasókönyv a biblioterápiáról.* Budapest: OSZK-KMK.

Bastiaensens, S., Van Cleemput, K., Vandebosch, H., Poels, K., DeSmet. A., & De Bourdeaudhuij, I. (2019). "Were You Cyberbullied? Let Me Help You." Studying Adolescents' Online Peer Support of Cyberbullying Victims Using Thematic Analysis of Online Support Group Fora. In Heidi Vandebosch, & Leile Green (Eds.), *Narratives in Research and Interventions on Cyberbullying among Young People* (pp. 95–112). Springer.

Bellido-Pérez, E., & Donstrup, M. (2020). Electoral Propaganda Through Televised Fiction: The Online Communication During 2019 Spanish General Elections. In Víctor Hernández-Santaolalla & Barrientos Bueno (Eds.), *Handbook of Research on Transmedia Storytelling, Audience Engagement, and Business Strategies* (pp. 287–305). IGI Global.

Belting, H. (2004). Echte Bilder und falsche Körper - Irrtümer über die Zukunft des Menschen. In Hubert Burda & Christa Maar (Eds.), *Iconic turn. Die neue Macht der Bilder* (pp. 350–365). Köln: DuMont.

Benini, S., Savardi, M., Balint, K., Kovacs, A. B., & Signoroni, A. (2019). On the influence of shot scale on film mood and narrative engagement in film viewers. *IEEE Transactions on Affective Computing,* 1–1. [08822965]. https://doi.org/10.1109/taffc.2019.2939251

Bereczki, E. O. (2016). Kreativitás és köznevelés: A Nemzeti alaptanterv kreativitás-felfogásának kritikai vizsgálata. *Neveléstudomány, 2016*(3), 5–20. https://doi.org/10.21549/NTNY.15.2016.3.1

Berger, R. (2019). *Dramatic Storytelling & Narrative Desing. A Writers Guide to Video Games and Transmedia.* CRC Press.

Bilandzic, H, & Busselle, R. (2017). Beyond metaphors and traditions: Exploring the conceptual boundaries of narrative engagement. In M. Kuijpers, F. Hakemulder, E. Tan, K. Balint, & M. Doicaru (Eds.), *Narrativ Absorption* (Vol. 27, pp. 11–28). John Benjamin Publishing Company.

Bloom, B. S. (Ed.) (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals.* Handbook 1.: Cognitive domain. New York: David McKay Company.

Boal, A. (1985). *Theatre of the oppressed.* Theatre Communications.

Bordwell, D. (1985). *Narration in Fiction Film.* Madison: University of Wisconsin Press.

Bordwell, D. (1988). ApProppraitions and ImProppriеties: Problems in the Morphology of Film Narrative. *Cinema Journal, 27*(3), 5–20.

Bordwell, D. (2012). Film-jövők. *Metropolis, 16*(1). https://metropolis.org.hu/film-jov-k-1

Braga, A. (2021). Nethnography: An ecological approach to digital interactions. *New Explorations: Studies in Culture and Communication, 2*(1). https://jps.library.utoronto.ca/index.php/nexj/article/view/37356

Branigan, E. (1984). *Point of View in the Cinema. A Theory of Narration and Subjectivity in Classical Cinema.* Berlin – New York – Amsterdam: Mouton.

Branigan, E. (1992). *Narrative Comprehension and Film.* London – New York: Routledge.

Branigan, E. (2013). *Narrative comprehension and film.* Routledge.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101.

Bredács, A. M. (2015). *A hagyományos és az IKT-vel támogatott mérés és értékelés a szakképzésben.* BME Tanárképző Központ.

Brooks-Young, S. (2017). ISTE Standards for Educators: A Guide for Teachers and Other Professionals. *Teaching & Learning Faculty Books.* International Society for Technology in Education. https://portal.ct.gov/-/media/DAS/CTEdTech/publications/2018/ISTE_Student_Standards_eBook.pdf

Bruner, E. M. (1986). Ethnography as Narrative. In Victor Turner, & Edward M. Bruner (Eds.), *The Anthropology of Experience* (pp. 139–155). Urbana: University of Illinois Press.

Bruner, J. S. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds.* MA: Harvard University Press.

Bruner, J. S. (1996). *The Culture of Education.* MA: Harvard University Press.

Bruner, J. S. (2004). *Az oktatás kultúrája.* Budapest: Gondolat Kiadó.

Buda, A. (2017). *IKT és oktatás. Együtt vagy egymás mellett?* Belvedere Meridionale.

Busselle, R. & Bilandzic, H. (2009). Measuring narrative engagement. *Media Psychology, 12*(4), 321–347. https://doi.org/10.1080/15213260903287259

Cabeza-Ramírez, L. J., Sánchez-Cañizares, S. M., Fuentes-García, F. J., & Santos-Roldán, L. M. (2021). Exploring the connection between playing video games and watching video game streaming: Relationships with potential problematic uses. *Computers in Human Behavior,* 128, 107130.

Cahoon, P., Haigh, C., & Sumner, T. (2018). Working with Dignity and Respect: Improving Mental Health Services with Digital Stories. In Pip Hardy, & Tony Sumner (Eds.), *Cultivating Compassion: How Digital Storytelling is*

Transforming Healthcare (pp. 127–140) (2nd ed.). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-64146-1

Cameron, A. (2012). Moduláris narratívák a kortárs filmben. *Metropolis, 16*(1). https://metropolis.org.hu/modularis-narrativak-a-kortars-filmben-1

Campbell, T. A. (2012). Digital storytelling in an elementary classroom: Going beyond entertainment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 69*, 385–393. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.424

Carey, J. W. (1989/1992). *Communication as Culture. Essays on Media and Society.* New York – London: Routledge.

Carr, N. (2014). *Hogyan változtatja meg az agyunkat az internet? Avagy a sekélyesek kora.* Budapest: HVG Kiadó.

Casado-Aranda, L. A., Sánchez-Fernández, J., & Paço, A. (2021). Exploring the Effectiveness of Storytelling in Advertising Through Eye-Tracking. In Lorena Clara Mihaes, Raluca Andreescu, & Anda Dimitriu (Eds.), *Handbook of research on contemporary storytelling methods across new media and disciplines* (pp. 158–180). IGI Global.

Casetti, Francesco (1994). *Teorie del cinema. 1945-1990.* Milano: Ed. Bompiani.

Cattanach, A. (1992). Play Therapy with Abused Children. London: Jessica Kingsley Publishers.

Chatman, S. (1999). What Novels Can Do That Films Can't (and vice versa). In Leo Braudy, & Marshal Cohen (Eds.), *Film theory and Criticism. Introductory Readings* (pp. 435–451). New York: Oxford University Press.

Chevalier, F., Tory, M., Lee, B., Van Wijk, J., Santucci, G., Dörk, M., & Hullman, J. (2018). From Analysis to Communication: Supporting the Lifecycle of a Story. In Nathalie Henry Riche, Christophe Hurter, Nicholas Diakopoulos, & Sheelagh Carpendale (Eds.), *Data-Driven Storytelling* (pp. 151–184). CRC Press.

Clara, S., & Barbosa, B. (2021). People Make Places, What Do Stories Do? Applying Digital Storytelling Strategies to Communicate the Identity of Cities and Regions. In Lorena Clara Mihaes, Raluca Andreescu, & Anda Dimitriu (Eds.), *Handbook of research on contemporary storytelling methods across new media and disciplines* (pp. 79–99). IGI Global.

Cole, G., Street, K., & Felt, L. J. (2013). Storytelling in the digital age: Engaging learners for cognitive and affective gains. *International Journal of Technology, Knowledge and Society, 8*(6), 113–119.

Cole, M., & Cole, S. R. (2001/2003). *Fejlődéslélektan.* pp. 398–399. Budapest: Osiris Kiadó.

Comenius, J. A. (1657/1992). *Didactica magna.* Pécs: Seneca Kiadó.

Comenius, J. A. (1658). *Orbis Sensualium Pictus.* Pozsony.

Condy, J., Chigona, A., Gachago, D., & Ivala, E. (2012). Pre-service Students' Perceptions and Experiences of Digital Storytelling in Diverse Classrooms. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 11*(3), 278–286.

Cooper, M. (2016). Multimodal teaching and learning : researching digital storytelling on iPads in the primary school classroom to develop children's story writing. *Journal of Literacy and Technology, 17*(1–2), 53–79.

Coppi, A. E. (2016). Fostering Creativity through Games and Digital Story Telling. In *Proceedings - 2015 International Conference on Interactive Technologies and Games, ITAG 2015* (pp. 17–21). https://doi.org/10.1109/iTAG.2015.12

Creative Commons. https://creativecommons.org/

Crompton, H. (2017). ISTE Standards for Educators: A Guide for Teachers and Other Professionals. *Teaching & Learning Faculty Books.* 24. https://digitalcommons.odu.edu/teachinglearning_books/24

Cueva, M., Kuhnley, R., Revels, L. J., Cueva, K., Dignan, M., & Lanier, A. P. (2013). Bridging storytelling traditions with digital technology. *International Journal of Circumpolar Health, 72*(1–6). https://doi.org/10.3402/ijch.v72i0.20717

Császi, L. (2002). *A média rítusai. A kommunikáció neodurkheim-i elmélete.* Budapest: Osiris Kiadó.

Császi, L. (2010). Műfaj- és narratívaelemzés a médiakutatásban. *Médiakutató, 10*(2). https://mediakutato.hu/cikk/2010_01_tavasz/05_monika_show

Cseke, B. (2017). A nyomor szenzációja. A „Dzsumbuj" stigma a médiában. *Médiakutató, 18*(3), 7–19.

Csigó, P. (2009). *A konvergens televíziózás: web, tv, közösség.* L'Harmattan Kiadó.

Csordás, T., & Markos-Kujbus, É. (2018). Netnográfia – a pozitív és negtív szájrekfi lám tartalmi tulajdonságai. *Replika, 106–107(1-2)*, 185–198.

Dallos, R. & Vetere, A. (2009). Systemic Therapy and Attachment Narratives: Applications in a Range of Clinical Settings. London – New York: Routledge.

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process.* Boston: Houghton Mifflin Company.

Dewey, J. (1938). *Experience and education.* New York: Collier.

Di Blas, N., & Paolini, P. (2013). Beyond the school's boundaries: PoliCultura, a large-scale digital storytelling initiative. *Educational Technology and Society, 16*(1), 15–27. https://doi.org/10.2307/jeductechsoci.16.1.15

Diakopoulos, N. (2018). Ethics in Data-Driven Storytelling. In Nathalie Henry Riche, Christophe Hurter, Nicholas Diakopoulos, & Sheelagh Carpendale (Eds.), *Data-Driven Storytelling* (pp. 233–248). CRC Press.

Diaz, M. A. (2016). Digital storytelling with pre-service teachers. Raising awareness for refugees through ICTs in ESL primary classes. *Digital Education Review, 30*, 1–16.

Dixon, P., & Bortolusi, M. (2017). Elaboration, emotion, and transportation: Implications for conceptual analysis and textual features. In M. Kuijpers, F. Hakemulder, E. Tan, K. Balint, & M. Doicaru (Eds.), *Narrativ Absorption* (Vol. 27, pp. 199–216). John Benjamin Publishing Company.

Donald, M. (2001): *Az emberi gondolkodás eredete*. Budapest: Osiris Kiadó.

Dowling, D., Fearghail, C. O., Smolic, A., & Knorr, S. (2018). Faoladh: A Case Study in Cinematic VR Storytelling and Production. In Rebecca Rouse,

Hartmut Koenitz, & Mas Haahr (Eds.), *Interactive Storytelling. 11. International Conference on International Digital Storytelling, ICIDS 2018, Dublin, Ireland, December 5-8, 2018, Proceedings* (pp. 359–362). Springer.

Dömötör, T. (1983). *A népszokások költészete.* Budapest: Akadémiai Kiadó.

Dörner, R., Grimm, P., & Abawi, D. F. (2002). Synergies between interactive training simulations and digital storytelling: A component-based framework. *Computers and Graphics (Pergamon), 26*(1), 45–55. https://doi.org/10.1016/S0097-8493(01)00177-7

Dörnyei, K., & Mitev, A. (2015). Netnográfia. In Horváth Dóra & Mitev Ariel. *Alternatív kvalitatív kutatási kézikönyv* (pp. 157–185). Budapest: Alinea Kiadó.

Dringó-Horváth, I., Dombi, J., Hülber, L., Menyhei, Zs., M. Pintér, T., & Papp-Danka, A. (2020). *Az oktatásinformatika módszertana a felsőoktatásban.* Károli Gáspár Református Egyetem IKT Kutatóközpontja. ISBN 978-615-5961-40-3 (online), ISBN 978-615-5961-41-0 (print).

Duran, R. L. (1992). Communicative adaptability: A review of conceptualization and measurement, *Communication Quarterly, 40*(3), 253–268. https://doi.org/10.1080/01463379209369840

Duveskog, M., Tedre, M., Sedano, C. I., & Sutinen, E. (2012). Life planning by digital storytelling in a primary school in rural Tanzania. *Educational Technology and Society, 15*(4), 225–237. https://doi.org/10.2307/jeductechsoci.15.4.225

Echeverri, D., & Wei, H. (2020). Letters to José: A Design Case for Building Tangible Interactive Narratives. In Anne-Gwenn Bosser, David E. Millard, & Charlie Hargood (Eds.), *Interactive Storytelling. 13th International Conference on Interactive Digital Storytelling, ICIDS 2020, Bournemouth, UK, November 3-6, 2020, Proceedings* (pp. 15–29). Springer.

Écsi, J. (2018). *A narratív szemlélet kínálta többlet lehetőségek a gyermekklinikai munkában* [Doktori disszertáció]. Pécsi Tudományegyetem.

Eglinton, K. A., Gubrium, A., & Wexler, L. (2017). Digital Storytelling as Arts-Inspired Inquiry for Engaging, Understanding, and Supporting Indigenous Youth. *International Journal of Education & the Arts, 18*(15), 1–29. http://www.ijea.org/v18n5/

Ehmann, B., Altbäcker, A., & Balázs, L. (2018). Emotionality in isolated, confined and extreme (ICE) environments: Content analysis of diaries of Antarctic Winteroverers. *Journal of Environmental Psychology.*

Ehmann, B., Balázs, L., Fülöp, E., Hargitai, R., Kabai, P., Peley, B., Pólya, T., Vargha, A., Vincze, O. & and Laszlo, J. (2011). Narrative Psychological Content Analysis as a Tool for Psychological Status Monitoring of Crews in Isolated, Confined and Extreme Settings. *Acta Astronautica, 68*(9–10), 1560–1566.

Ehmann, B., Csertő, I., Ferenczhalmy, R., Fülöp, É., Hargitai, R., Kővágó, P., Póz lya, T., Szalai, K., Vincze, O., & László, J. (2014). Narratív kategoriális tartalomelemzés: a NARRCAT. In Tanács Attila, Varga Viktor, & Vincze Veronika (Eds), *X. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia* (pp. 136–147). Szegedi Tudományegyetem.

Eladhari, M. P. (2018). Re-Tellings: The Fourth Layer of Narrative as an Instrument for Critique. In Rebecca Rouse, Hartmut Koenitz, & Mas Haahr (Eds.), *Interactive Storytelling. 11. International Conference on International Digital Storytelling, ICIDS 2018, Dublin, Ireland, December 5-8, 2018, Proceedings* (pp. 65–77). Springer.

Falus I. (2004). A pedagógussá válás folyamata. *Educatio, 13*(3), 359–374.

Faragó, B. (2015). Tanulói aktivitás, aktív tanulás és tevékenység online környezetben. In Lévai Dóra, & Papp-Danka Adrienn (Eds.), *Interaktív oktatásinformatika* (pp. 19–33). Eger: Líceum Kiadó.

Fearghail, C. O., Ozcinar, C., Knorr, S., & Smolic, A. (2018). Director's Cut – Analysis of Aspects of Interactive Storytelling for VR Films. In Rebecca Rouse, Hartmut Koenitz, & Mas Haahr (Eds.), *Interactive Storytelling. 11. International Conference on International Digital Storytelling, ICIDS 2018, Dublin, Ireland, December 5-8, 2018, Proceedings* (pp. 308–322). Springer.

Fecskó-Pirisi, E., Urbán, Sz., Marton, T., & Nagy, T. (2014). A screen-paradigma: teória vagy empíria? A screen-paradigma nézmodelljének empirikus vizsgálata. *Metropolis, 18*(2). https://metropolis.org.hu/a-screen-paradigma-teoria-vagy-empiria-1

Fehér, K. (2015). Milyen stratégiák mentén épül fel a digitális identitás? *Médiakutató, 16*(2), 139–154.

Feher, K. (2021). Digital identity and the online self: Footprint strategies – An exploratory and comparative research study. *Journal of Information Science, 47*(2), 192–205. https://doi.org/10.1177/0165551519879702

Fisher, W. R. (1984). Narration as a Human Communication Paradigm: The Case of Public Moral Argument. *Communication Monographs, 51*(1), 1–22.

Fitzgerald, K., & Green, M. C. (2017). Narrative persuasion: Effects of transporting stories on attitudes, beliefs, and behaviors. In M. Kuijpers, F. Hakemulder, E. Tan, K. Balint, & M. Doicaru (Eds.), *Narrativ Absorption* (Vol. 27, pp. 49–68). John Benjamin Publishing Company.

Frye, Northorp (1957). *The Anatomy of Criticism.* Princton University Press.

Fivush, R. (2019). *Family Narratives and the Development of an Autobiographical Self: Social and Cultural Perspectives on Autobiographical Memory.* New York – London: Routledge.

Fodor, M. (2020). *Ethnic Subjectivity in Intergenerational Memory Narratives. Politics of the Untold.* New York & London: Routledge.

Forgó, S. (2009). Az új média és az elektronikus tanulás. Új Pedagógiai Szemle, *59*(8–9), 91–96.

Forte, M. (2004). Co-Construction and Field Creation: Website Development as Both Instrument and Relationship in Action Research. In Elizabeth A. Buchanan (Ed.), *Readings in Virtual Research Ethics: Issues and Controversies* (pp. 219–245). Hershey, PA: Information Science Publishing.

Frazel, M. (2021). *Digital Storytelling Guide for Educators.* International Society for Technology in Education.

Freire, P. (1972). *The Pedagogy of the Oppressed.* Harmondsworth: Penguin.
Freytag, G. (1894/1905). *Die Technik des Dramas.* Leipzig: Verlag von S. Hirzel. https://www.gutenberg.org/files/50616/50616-h/50616-h.htm
Frisch, M. (1990). *A shared authority: Essays on the craft and meaning of oral and public history.* New York: State University of New York.
Frye, N. (1957). *Antomy of Criticism.* Princeton: Princeton University Press.
Füzi, I. & Török, E. (2006). *Bevezetés az epikai szövegek és a narratív film elemzésébe.* Szeged: Bölcsész Konzorcium.
Füzi, I. (2006). A narratív film elméletei. *Apertúra, 3*(3). https://www.apertura.hu/2008/tavasz/fuzi-a-narrativ-film-elmeletei/
Gadamer, H. G. (1960). *Wahrheit und Methode: Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik.* Tübingen: Mohr Verlag.
Genette, G. (1983). *Narrative Discourse: An Essay in Method.* Cornell University Press.
Georgieva, A. (2010). Gyógyuláscsodák és csodaelbeszélések szent helyeken. In Pócs Éva (Ed.), *Mágikus és szakrális medicina. Vallásetnológiai fogalmak tudományközi megközelítésben. Tanulmányok a transzcendensről VII.* (pp. 412–427). Budapest: Balassi Kiadó.
Gjøl, B. A., Jørgensen, N. V., Ramsø Thomsen, M., & Bruni, L. E. (2018). Predictability and Plausibility in Interactive Narrative Constructs: A Case for an ERP Study. In Rebecca Rouse, Hartmut Koenitz, & Mas Haahr (Eds.), *Interactive Storytelling. 11. International Conference on International Digital Storytelling, ICIDS 2018, Dublin, Ireland, December 5-8, 2018, Proceedings* (pp. 121–133). Springer.
Goldhaber, M. H. (2004). The mentality of Homo interneticus. Some Ongian Postulates. *First Monday, 9*(6). http://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/view/1155/1075
Gómez, R. L. & Suárez, A. M. (2021). Gaming to succeed in college: Protocol for a scoping review of quantitative studies on the design and use of serious games for enhancing teaching and learning in higher education. *International Journal of Educational Research Open, 2,* 100021.
Gordillo, I. (2020). *The Mirror Effect and the Transparent City in Audio-Visual Non-Dramatic Fiction: Comedic Autofiction on Television.* In Víctor Hernández-Santaolalla & Barrientos Bueno (Eds.), *Handbook of Research on Transmedia Storytelling, Audience Engagement, and Business Strategies* (pp. 30–42). IGI Global.
Gould, D., & Schmidt, D. A. (2010). Trigonometry Comes Alive Trough Digital Storytelling. *The Mathematics Teacher, 104*(4), 296–301. https://doi.org/10.5951/teacchilmath.21.2.0092
Grant, N. S., & Bolin, B. L. (2016). Digital Storytelling: A Method for Engaging Students and Increasing Cultural Competency. *The Journal of Effective Teaching, 16*(3), 44–61. http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1125812.pdf
Green, C. P., Holmquist, L. E., & Gibson, S. (2020). Towards the Energent Theatre: A Novel Approach for Creating Life Emergent Narratives Using Finite State Machines. In Anne-Gwenn Bosser, David E. Millard, & Charlie Hargood (Eds.),

Interactive Storytelling. 13th International Conference on Interactive Digital Storytelling, ICIDS 2020, Bournemouth, UK, November 3-6, 2020, Proceedings (pp. 92–101). Springer.

Green, L., Van Royen, K., & Vermeulen, A. (2019). Narrative Research Methods, Particularly Focused upon Digital Technology Use in Everyday Life. In Heidi Vandebosch, & Leile Green (Eds.), *Narratives in Research and Interventions on Cyberbullying among Young People* (pp. 47–60). Springer.

Green, M. C., & Brock, T. C. (2000). The role of transportation in the persuasiveness of public narratives. *Journal of Personality and Social Psychology, 79*, 701–721. https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.5.701

Gresham, P. (2014). Fostering creativity through digital storytelling: "It's a paradise inside a cage." *METAphor,* (1), 47–55.

Grodal, T. (1997). *Moving Pictures: A New Theorie of Film Genres, Feeling, and Cognition.* Oxford: Clarendon Press.

Gulyás, E. (2019). *A fejlesztő (e-)biblioterápia alkalmazásának lehetősége hátrányos helyzetű diákok körében* [PhD-disszertáció]. Eszterházy Károly Egyetem. https://doi.org/10.15773/EKE.2019.009

Gupta, A., Lawendy, B., Goldenberg, M. G., Grober, E., Lee, J. Y., & Perlis, N. (2021). Can video games enhance surgical skills? A systematic review. *Surgery, 169*(4), 821–829.

Haigh, C. (2017). 'The Times They Are a Changin': Digital Storytelling as a Catalyst for an Ideological Revolution in Health-Care Research. In Grete Jamissen, Pip Hardy, Yngve Nordkvelle, & Heather Pleasants (Eds.), *Digital Storytelling in Higher Education* (115–130). Palgrave Macmillan.

Haigh, C., & Miller, E. (2018). What *Really* Matters to Patients? Digital Storytelling As Qualitative Research. In Pip Hardy, & Tony Sumner (Eds.), *Cultivating Compassion: How Digital Storytelling is Transforming Healthcare* (pp. 247–256) (2nd ed.). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-64146-1

Hancox, D. (2017). From Subject to Collaborator. Transmedia Storytelling and Social Research. *Convergence: The International Journal of Research into New Media Technologies, 23*(1), 49–60.

Handler Miller, C. (2004/2020). *Digital Storytelling. A Creator's Guide to Interactive Entertainment* (4th edition). CRC Press.

Hardy, P. (2017). Physician Know Thyself: Using Digital Storytelling to Promote Reflection in Medical Education. In Grete Jamissen, Pip Hardy, Yngve Nordkvelle, & Heather Pleasants (Eds.), *Digital Storytelling in Higher Education* (pp. 37–54). Palgrave Macmillan.

Hecker, H. (2021). A digitális helytörténetoktatás és a levéltárak: Esettanulmány egy össz-közgyűjteményi projekt helytörténeti vonatkozásairól és eredményeiről a Magyar Nemzeti Levéltár Tolna Megyei Levéltárában. *Kultúra és közösség, 4*(2), 55–64.

Heller, Á. (2015). *Az önéletrajzi emlékezés filozófiája.* Budapest: Múlt és Jövő Kiadó.

Heo, M. (2009). Digital Storytelling : An Empirical Study of the Impact of Digital Storytelling on Pre-service Teachers' Self-efficacy and Dispositions towards Educational Technology. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, 18*(4), 405–428.

Heredia-Torres, M. (2020). Audience Engagement and Transmedia Adaptation: The Case of the Lizzie Bennet Diaries. In Víctor Hernández-Santaolalla & Barrientos Bueno (Eds.), *Handbook of Research on Transmedia Storytelling, Audience Engagement, and Business Strategies* (pp. 56–75). IGI Global.

Hermida, A. (2020). The Aesthetic of New Media and Communication Devices in Film and Television Language. In Víctor Hernández-Santaolalla & Barrientos Bueno (Eds.), *Handbook of Research on Transmedia Storytelling, Audience Engagement, and Business Strategies* (pp. 1–14). IGI Global.

Hernández-Santaolalla, V. (2020). The Social Media Politicians: Personalisaton, Athenticity, and Memes. In Víctor Hernández-Santaolalla & Barrientos Bueno (Eds.), *Handbook of Research on Transmedia Storytelling, Audience Engagement, and Business Strategies* (pp. 272–286). IGI Global.

Hessler, B. & Lambert, J. (2017). Threshold Concepts in Digital Storytelling: Naming What We Know About Digital Storytelling. In Grete Jamissen, Pip Hardy, Yngve Nordkvelle & Heather Pleasants (Eds.), *Digital Storytelling in Higher Education* (pp. 19–36). Palgrave Macmillan.

High, S. (2014). Telling Stories: A Reflection on Oral History and New Media. *Oral History, 38*(1), 101–112.

Hill, A. L. (2008). Learn from My Story: A Participatory Media Initiative for Ugandan Women Affected by Obstetric Fistula. *Agenda Empowering Women for Gender Equity, 77*, 48–60.

Hoidn, S. & Kärkkäinen, K. (2014). Promoting Skills for Innovation in Higher Education: A Literature Review on the Effectiveness of Problem-based Learning and of Teaching Behaviours. *OECD Education Working Papers, 100.* Paris: OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/5k3tsj67l226-en

Holland, N. N. (1990). Tranzaktív beszámoló a tranzaktív irodalomtudományról. *Helikon,* 2–3, 250– 251.

Horbacauskiene, J. (2021). Linguistic Elements as Tools for the Analysis of Media Narratives. In Lorena Clara Mihaes, Raluca Andreescu, & Anda Dimitriu (Eds.), *Handbook of research on contemporary storytelling methods across new media and disciplines* (pp. 63–77). IGI Global.

Horváth, K. & Oblath, M. (Eds.) (2015). *A részvételi ifjúságkutatás módszerei.* OKT-Full Tanácsadó Kft.

Horváth, K., Oblath, M., Lanszki, A., Teszáry, J., Csoszó, G., & Takács, G. (2017). *A Sajátszínház módszerei. Művészet alapú részvételi kutatás*. Budapest: L'Harmattan.

Hughes, C., & Barrie, S. (2010). Influenes of graduate attributes in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education, 35*(3), 325–334.

Hull, G. A., & Katz, M.-L. (2006). Crafting an Agentative Self: Case Studies on Digital Storytelling. *Research in the Teaching of English, 41*(1), 43–81.

Hung, C.-M., Hwang, G.-J. & Huang, I. (2012). A Project-based Digital Storytelling Approach for Improving Students' Learning Motivation, Problem-Solving Competence and Learning Achievement. *Journal of Educational Technology and Society, 15*(4), 368–379.

Hülber, L. (2012). Az online projektmunka és megvalósításának eszközei. Az oktatási célú közösségi hálózatok használatának praktikus kérdései. *Információs társadalom, 12*(3), 78–91.

Hülber, L. (2015). Interaktív online környezetek a kontakt osztálytermi tevékenység támogatásában. In Lévai Dóra, & Papp-Danka Adrienn (Eds.), *Interaktív oktatásinformatika* (pp. 92–112). Eger: Líceum Kiadó.

Imre, L. (1996). *Műfajok létformája a XIX. századi epikánkban.* Debrecen: Kossuth Egyetemi Kiadó.

Iszáj, F., Ehmann, B., Griffiths, M. D., & Demetrovics, Zs. (2018). A Qualitative Study on the Effects of Psychoactive Substance use upon Artistic Creativity. *Substance Use & Misuse, 53*(8), 1275–1280. https://doi.org/10.1080/10826084.2017.1404103

Iyanga-Mambo, E. (2021). Online Personal Narratives: Comments Sections as Support Groups in Knowledge-Sharing Platforms. In Lorena Clara Mihaes, Raluca Andreescu, & Anda Dimitriu (Eds.), *Handbook of research on contemporary storytelling methods across new media and disciplines* (pp. 17–39). IGI Global.

Jacob, P. (2021). *Transmedia Storytelling Systems in Publishing. With Focus on Fantasy Franchises.* Leipzig: Hochschule für Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig.

Jakab, R. (2018). Kora gyermekkori kötődés vizsgálata. In Vargáné Nagy Anikó (Ed.), *Családi nevelés 3.* (pp. 27–42). Didakt Kft.

Jamissen, G. & Moulton, M. (2017). 'Now I See': Digital Storytelling for Mediating Interprofessional Collaboration. In Grete Jamissen, Pip Hardy, Yngve Nordkvelle, & Heather Pleasants (Eds.), *Digital Storytelling in Higher Education* (pp. 243–259). Palgrave Macmillan.

Janurikné Soltész, E. A. (2017). A digitális történetmesélés tanulói problémamegoldásra gyakorolt hatása. In Lanszki Anita (Ed.): *Digitális történetmesélés a nevelési-oktatási folyamatban* (pp. 44–59). Eger: Líceum Kiadó.

Jauß, H. R. (1999). *Recepcióelmélet – esztétikai tapasztalat – irodalmi hermeneutika. Irodalomelméleti tanulmányok.* Budapest: Osiris Kiadó.

Javanshir, R., Carroll, B, & Millard, D. (2020). Structural patterns for transmedia storytelling. *PLoS ONE, 15*(19), e0225910. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0225910

Jenei, Á. (2007). Digitális interaktív televízió: az (anti)utópisztikus valóság. *Médiakutató, 8*(1).

Jenkins, H. (12. December 2009a). The revenge of the origami unicorn: Seven principles of transmedia storytelling. http://henryjenkins.org/2009/12/the_revenge_of_the_origami_uni.html

Jenkins, H. (19. December 2009b). Revenge of the origami unicorn: The remaining four principles of transmedia storytelling. http://henryjenkins.org/2009/12/revenge_of_the_origami_unicorn.html

Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide.* New York: New York University Press.

Jenkins, H. (2010). Transmedia storytelling and entertainment: An annotated syllabus. *Continuum, 24*(6), 943–958. http://doi.org/10.1080/10304312.2010.510599

Jenkins, T. (2017). Ageing Narratives: Embedding Digital Storytelling Within the Higher Education Curriculum of Health and Social Care with Older People. In Grete Jamissen, Pip Hardy, Yngve Nordkvelle, & Heather Pleasants (Eds.), *Digital Storytelling in Higher Education* (pp. 261–277). Palgrave Macmillan.

Jin, D. Y. (2020a). East Asian Transmedia Storytelling in the Age of Digital Media. In Dal Yong Jon (Ed.), *Transmedia Storytelling in East Asia. The Age of Digital Media* (pp. 1–12). London – New York: Routledge.

Jin, D. Y. (2020b). Snack Culture's Dream of Big Screen Culture: Korean Webtoons' Transmedia Storytelling. In Dal Yong Jon (Ed.), *Transmedia Storytelling in East Asia. The Age of Digital Media* (pp. 57–74). London – New York: Routledge.

John, C. F. (2022). *Storytelling and Market Research: A Practical User Guide.* New York – London: Routledge.

Jost, F. (1987). *L'œil-caméra: entre film et roman.* Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

Kaló, Zs. (2012). *A pszichológiai ágencia kognitív nyelvészeti leírása droghasználói narratívákban* [Doktori disszertáció]. Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.

Kämper, D. (1994). *Unmögliche Gegenwart. Zur Theorie der Phantasie.* pp. 71–95. München: Fink.

Karakoyun, F. & Kuzu, A. (2016). The Investigation of Preservice Teachers' and Primary School Students' Views about Online Digital Storytelling. *European Journal of Contemporary Education, 15*(1), 51–64. https://doi.org/10.13187/ejced.2016.15.51

Karakoyun, F., & Yapıcı, İ. Ü. (2016). Use of Digital Storytelling in Biology Teaching. *Universal Journal of Educational Research, 4*(4), 895–903. https://doi.org/10.13189/ujer.2016.040427

Kasné Havas, E. (2017). Környezetvédelem, környzettudatosság az angol nyelvórán (B2 szin) – A digitális történetmesélés mint a tanulói onile-offline együttműködés jó módszere. In Lanszki Anita (Ed.), *Digitális történetmesélés a nevelési-oktatási folyamatban* (pp. 214–234). Eger: Líceum Kiadó.

Kassai, Sz., Pintér, J. N., & Rácz, J. (2017). Az interpretatív fenomenológiai analízis (IPA) módszertana és gyakorlati alkalmazása. *Vezetéstudomány / Budapest Management Review, 48*(4), 28–35.

Kérchy, A. (2009). Tapogatózások. A test elméleteinek alakzatai. *Apertúra, 5*(2). https://www.apertura.hu/2009/tel/kerchy-2/

Keszeg, V. (2011). *A történetmondás antropológiája.* Kolozsvár: Kriza János Néprajzi Társaság.

Kimmons, R. (2016). Effective technology integration. In R. Kimmons (Ed.), *K-12 Technology Integration.* Pressbooks. https://k12techintegration.pressbooks.com

Kimmons, R., Graham, C. R., & West, R. E. (2020). The PICRAT model for technology integration in teacher preparation. *Contemporary Issues in Technonogy and Teacher Educaton, 20*(1). https://citejournal.org/volume-20/issue-1-20/general/the-picrat-model-for-technology-integration-in-teacher-preparation/

Király, I. (2002). *Az emlékezet fejlődése kisgyermekkorban. Utánzás és eseményemlékezet.* Budapest: Gondolat Kiadó.

Király, I. (2007). A deklaratív emlékezet – epizodikus és önéletrajzi emlékezet. In Csépe Valéria, Győri Miklós, & Ragó Anett (Eds.), Általános pszichológia 2. Tanulás – emlékezés – tudás (pp. 236–267). Budapest: Osiris Kiadó.

Koenitz, H., & Palosaari Eladhari, M. (2019). Challenges of IDN Research and Teaching. In Rogelio E. Cardona-Rivera, Anne Sullivan, & R. Michael Young (Eds.), *Interactive Storytelling. 12th International Conference on Interactive Digital Storytelling, ICIDS 2019, Little Cottonwood Canyon, UT, USA, November 19-22 2019, Proceeedings* (pp. 26–39). Springer.

Koenitz, H., Di Pastena, A., Jansen, D., Lint, B., & Moss, A. (2018). The Myth of 'Universal' Narrative Models: Expanding the Design Space of Narrative Structures for Interactive Digital Narratives. In Rebecca Rouse, Hartmut Koenitz, & Mas Haahr (Eds.), *Interactive Storytelling. 11. International Conference on International Digital Storytelling, ICIDS 2018, Dublin, Ireland, December 5-8, 2018, Proceedings* (pp. 107–120). Springer.

Koh, A. (2017). Digital Storytelling in Multicultural Singapure. In Mark Dunford & Tricia Jenkins (Eds.), *Digital Storytelling: Form and Content* (pp. 49–53). Palgrave Macmillan.

Kolhoff, L., & Lack, F. (2019). How Relevant Is Your Choice?: User Engagement and Perceived Agency in Interactive Digital Narratives on Video Streaming Platforms. In Rogelio E. Cardona-Rivera, Anne Sullivan, & R. Michael Young (Eds.), *Interactive Storytelling. 12th International Conference on Interactive Digital Storytelling, ICIDS 2019, Little Cottonwood Canyon, UT, USA, November 19-22 2019, Proceeedings* (pp. 73–85). Springer

Koltai, A. (2010). InterActivity. *Médiakutató, 11*(3). https://mediakutato.hu/cikk/2010_03_osz/02_televizio_interaktiv

Komenczi, B. (2004): Didactica Electromagna? Az e-learning virtuális valóságai. Új Pedagógiai Szemle, *11*, 31–49. http://epa.oszk.hu/00000/00035/00086/2004-11-ta-Komenczi-Didaktika.html

Komenczi, B. (2009): *Információ, ember és társadalom.* Eger: EKF Líceum Kiadó.

Komenczi, B. (2013). *Elektronikus tanulási környezetek kutatásai.* Eger: Líceum Kiadó.

Komenczi, B. (2014). Elektronikus tanulási környezetek sajátosságai – elméleti megközelítések és modellek. In Benedek András & Golnhofer Erzsébet (Eds.), *Ta-*

nulmányok a neveléstudomány köréből, 2013. Tanulás és környezete. pp. 1–22. Budapest: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság.

Kotluk, N., & Kocakaya, S. (2016). Researching and evaluating digital storytelling as a distance education tool in physics instruction: An application with preservice physics teachers. *Turkish Online Journal of Distance Education, 17*(1), 87–99. https://doi.org/10.17718/tojde.59900

Kottler, J. A. (2015). *Stories We've Heard, Stories We've Told: Life Changing Narratives in Therapy and Everyday Life.* New York: Oxford University Press.

Kovács, A. B. (1998). A narratológia összeállítás elé. *Metropolis, 2*(1) https://metropolis.org.hu/a-narratologia-osszeallitas-ele-1

Kovács, A. B. (2002). Film és elbeszélés. In uő., *A film szerint a világ* (pp. 7–84). Budapest: Palatinus.

Kovács, A. B. (2009). *Mozgóképelemzés.* Budapest: Palatinus Kiadó.

Kovács, A. B., & Papp-Zipernovszky, O. (2019). Causal Understanding in Film Viewing. *EMPIRICAL STUDIES OF THE ARTS, 37*(1), 3–31.

Kőfalvi, T. (2006). E-tanítás. Információs és kommunikációs technológiák felhasználása az oktatásban, Alapismeretek a tanári mesterségre készülők számára. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Krathwohl, D.R., Bloom, B.S. & Masia, B.B. (1973). *Taxonomy of Educational Objectives, the Classification of Educational Goals. Handbook II: Affective Domain.* New York: David McKay Co., Inc.

Kubinger-Pillmann, J. (2022). Digitális történetmesélés a tanárképzésben. In Somogyvári Lajos & Tóth József (Eds.). *Humén tudományok: pedagógusképzés és tananyagfejlesztés 2.* Budapest: Akadémiai Kiadó.

Kuijpers, M. M., Hakemulder, F., Balint, K., Doicaru, M. M., & Tan, E. S. (2017). Towards a new understanding of absorbing reading experiences. In M. Kuijpers, F. Hakemulder, E. Tan, K. Balint, & M. Doicaru (Eds.), *Narrativ Absorption* (Vol. 27, pp. 29–47). (Narrative Absorption). John Benjamin Publishing Company.

Kulcsár-Szabó, Z. (1996). Irodalom/történet(i)/kánon(ok). *Szövegek között: Budapesti és szegedi tanulmányok az irodalomelmélet/történet köréből,* 1, 16–38.

Kun, B., Hamrák, A., Kenyhercz, V., Demetrovics, Z., & Kaló, Z. (2021). Az egészségromlás és az egészségmagatartás-változás kvalitatív vizsgálata munkafüggők körében. *Magyar Pszichológiai Szemle, 76*(1), 101–126. https://akjournals.com/view/journals/0016/76/1/article-p101.xml

Lambert, J. (2002/2013). *Digital storytelling, Capturing Lives, Creating Community. Computers* (4th ed.). New York – London: Routledge. https://doi.org/10.1016/S0097-8493(01)00172-8

Lanszki, A. & Horváth, K. (2017). Digitális történetmesélés. In Horváth Kata, Oblath Márton, Lanszki Anita, Teszáry Judit, Csoszó Gabriella & Takács Gábor. *A Sajátszínház módszerei. Művészet alapú részvételi kutatás* (pp. 29–60). Budapest: L'Harmattan.

Lanszki, A. (2015a). A tanulói aktivitás szerepe a digitális történetmesélésben. In Papp-Danka Adrienn & Lévai Dóra (Eds.), *Interaktív oktatásinformatika* (pp.

79–92). Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, Eötvös Loránd Tudományegyetem. http://www.eltereader.hu/media/02/2016/Interaktiv_Oktatasinformatika_READER.pdf

Lanszki, A. (2015b). A digitális történetmesélés relevanciája a tanárképzésben. In Falus Iván (Ed.), *Felkészülés a pályára, felkészülés az életre* (pp. 89–97). Eger: Líceum Kiadó.

Lanszki, A. (2016a). Digitális történetmesélés és tanulói tartalom(re)konstrukció. Új Pedagógiai Szemle, *66*(3–4), 82–88. http://folyoiratok.ofi.hu/uj-pedagogiai-szemle/digitalis-tortenetmeseles-es-tanuloi-tartalomrekonstrukcio

Lanszki, A. (2016b). Intertextualitás Lars von Trier Táncos a sötétben című filmjében. *Tánctudományi Közlemények, 8*(1), 71–84.

Lanszki A. (2016c). A digitális történet mint önreprezentáció a Magyar Táncművészeti Főiskola hallgatói körében. Egy nem reprezentatív felmérés eredményei. In Bolvári-Takács Gábor, Németh András, & Perger Gábor (Eds.), *Tánc és társadalom. V. Nemzetközi Tánctudományi Konferencia a Magyar Táncművészeti Főiskolán 2015. november 17–18.* (pp. 148–155). Budapest: Magyar Táncművészeti Főiskola.

Lanszki, A. (2017). A digitális történetmesélés mint komplex tanulásszervezési eljárás. In Lanszki Anita (Ed.), *Digitális történetmesélés a nevelési-oktatási folyamatban* (pp. 22–43). Eger: Líceum Kiadó.

Lanszki, A. (2018). *A digitális történetmesélés mint tanulásszervezési eljárás tanulástámogató és kompetenciafejlesztő hatása az oktatási folyamatban* [Doktori disszertáció]. Eszterházy Károly Egyetem.

Lanszki, A. (2019). Tanulói kreativitás fejlesztése digitális történetmesélés segítségével. *Iskolakultúra, 29*(4–5), 71–85. https://doi.org/10.14232/ISKKULT.2019.4-5.71

Lanszki, A. (2020). Művészetalapú részvételi akciókutatási módszerek. In Lanszki Anita (Ed.), *Bevezetés a tánccal kapcsolatos kutatások módszertanába* (pp. 149–156). Budapest: Magyar Táncművészeti Egyetem.

Lanszki, A. (2021). A digitális történetmesélés etikai és jogi vonatkozásai. *Pannon Digitális Pedagógia, 1*(1). https://padipe.mftk.uni-pannon.hu/index.php/pdp/article/view/32

Lanszki, A., & Kunos, N. (2021). Using Digital Storytelling to Address School-Related Burnout Among 10-11 Grade Students. *Journal of Educational Sciences, 22*(1), 3–17. https://doi.org/10.35923/JES.2021.1.01

Lanszki, A. & Papp-Danka, A. (2017). Digitális történetmesélés alkalmazása természetudományos témájú tantárgyi tartalmak feldolgozásában. *Neveléstudomány, 5*(2), 26–44. https://doi.org/10.21549/NTNY.18.2017.2.3

Larsen, S. F. (1996). Memorable books: Recall of reading and its personal contexts. In Kreutz, R. J., & MAcNealy, M. S. (Eds.), *Empirical Approaches to Literature and Aesthetics.* Norwood, NJ: Ablex Publishing.

László, J. (1996). Three Forms of Knowledge in Empirical Study of Interpretation of Literary Narratives. In Kreutz, Roger J. & MacNealy, Mary Sue (Eds.), *Empirical Approaches to Literature and Aesthetics* (pp. 635–644). Norwood, NJ: Ablex.

László, J. (1998). *Szerep, forgatókönyv, narratívum.* Szociálpszichológiai tanulmányok. Scientica Hungarica.

László, J. (1999). *Társas tudás, elbeszélés, identitás.* Scientia Humana.

László, J. (2008). Pszichológia, irodalom, elbeszélés. In Vincze Orsolya & Bigazzi Sára (Eds.), Élmény, történet – a történetek élménye (pp. 9–23). Budapest: Új Mandátum Kiadó.

László, J. (2003). Történelem, elbeszélés, identitás. *Magyar Tudomány, 48*(1), 48–57.

László, J. (2008). *The science of stories: An introduction to narrative psychology.* Routledge.

László, J. & Vincze, O. (2001). Az újdonság varázsa és a történet öröme. In Pléh Csaba, László János, & Oláh, András (Eds.), *Tanulás, kezdeményezés, alkotás* (pp. 105–106). Budapest: Eötvös.

Leaf, B. & Diaz, K. R. (2017). Reflective Information Seeking: Unpacking Meta-Research Skills Through Digital Storytelling. In Grete Jamissen, Pip Hardy, Yngve Nordkvelle, & Heather Pleasants (Eds.), *Digital Storytelling in Higher Education* (pp. 225–243). Palgrave Macmillan.

Leavy, P. (2011). *Oral History.* New York: Oxford University Press.

Lénárd, K. (2008). Szülői elbeszélés és korai interakció. In Vincze Orsolya, & Bigazzi Sára (Eds.), Élmény, történet – a történetek élménye (pp. 106–120). Budapest: Új Mandátum Kiadó.

Levine, A. (2013). ds106: Not a Course, Not Like Any MOOC. *EDUCAUSE Review, 48*(1) http://er.educause.edu/articles/2013/1/ds106-not-a-course-not-like-any-mooc

Lévi-Strauss, C. (1955). The Structure of Myth. *Journal of American Folklore, 68*(270), 420–444.

Lewis, K. & Matthews, N. (2017). The Afterlife of Capture Wales: Digital Stories and Their Listening Publics. In Mark Dunford, & Tricia Jenkins (Eds.), *Digital Storytelling: Form and Content* (pp. 103–118). Palgrave Macmillan.

Lindveg, I. K. (2017). Building Bridges: Digital Storytelling as a Participatory Research Approach. In Grete Jamissen, Pip Hardy, Yngve Nordkvelle, & Heather Pleasants (Eds.), *Digital Storytelling in Higher Education* (pp. 131–148). Palgrave Macmillan.

Lund, N. F., Cohen, S. A., & Scarles, C. (2018). The power of social media storytelling in destination branding. *Journal of Destination Marketing & Management, 8*(1), 271–280. https://doi.org/10.1016/j.jdmm.2017.05.003

Maddin, E. (2011). Using TPCK with digital story storytelling to investigate contemporary issues in educational technology. *Journal of Instructional Pedagogies, 7*, 1–12.

Malita, L. & Martin, C. (2010). Digital storytelling as web passport to success in the 21st century. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 2*, 3060–3064. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.465

Manovich, L. (2001). *The language of new media.* Cambridge, MA: MIT Press.

Matos, A., Rocha, T., Cabral, L., & Bessa, M. (2015). Multi-sensory Storytelling to Support Learning for People with Intellectual Disability: An Exploratory Didactic Study. *Procedia Computer Science, 67* (Dsai), 12–18. https://doi.org/10.1016/j.procs.2015.09.244

Matthews, N., & Sunderland, N. (2013). Digital Life-Story Narratives as Data for Policy Makers and Practitioners: Thinking Through Methodologies for Large-Scale Multimedia Qualitative Datasets. *Journal of Broadcasting & Electronic Media, 57*(1), 97–114. https://doi.org/10.1080/08838151.2012.761703

McAdams, M. (2016). *Transmedia Storytelling.* Conference paper: World Journalism Education Congress, Auckland, New Zealand.

McCloud, S. (1994). *Understanding comics.* New York: Harper Collins.

McCombs, M. E. & Shaw, D. L. (1972). The agenda-setting function of mass media. *The Public Opinion Quaterly, 36*(2), 176–187.

McErlean, K. (2018). *Interactive Narratives and Transmedia Storytelling. Creating Immersive Stories across New Media Platforms.* London – New York: Routledge.

McLean, E. (2018). Learning Together With Digital Stories. In Pip Hardy, & Tony Sumner (Eds.), *Cultivating Compassion: How Digital Storytelling is Transforming Healthcare* (pp. 297–306) (2nd ed.). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-64146-1

McLuhan, M. (1962). *The Gutenberg Galaxy: The Making of Typographic Man.* Toronto: University of Toronto Press.

Mészáros, Gy. (2014). *Szubkultúrák és iskolai nevelés. Narratív, kritikai pedagógiai etnográfia.* Gondolat Kiadó.

Metz, C. (1968). *Essais sur la signification au cinema.* Paris: Klincksieck.

Meyrowitz, J. (2002). Médiumelmélet. In Kondor & Fábri (Eds.), *Az információs társadalom és a kommunikációtechnológia elméletei és kulcsfogalmai* (pp. 205–232). Budapest: Századvég.

Mick, D., & Buhl, C. (1992). A Meaning-Based Model of Advertising Experiences. *Journal of Consumer Research, 19*(12), 317–338.

Miller, N. (2007, March 1). Minifesto for a New Age. *Wired.* https://www.wired.com/2007/03/snackminifesto/

Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record, 108*(6), 1017–1054. https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x

Misorelli, C. (2017). One Million Life Stories. In Mark Dunford, & Tricia Jenkins (Eds.), *Digital Storytelling: Form and Content* (pp. 35–40). Palgrave Macmillan.

Mitev, A. (2015). Grounded Theory. In Horváth Dóra & Mitev Ariel. *Alternatív kvalitatív kutatási kézikönyv* (pp. 85–126). Budapest: Alinea Kiadó.

Mitev, A. (2015). Narratív technika. In Horváth Dóra & Mitev Ariel. *Alternatív kvalitatív kutatási kézikönyv* (pp. 209–241). Budapest: Alinea Kiadó.

Mittel, J. (2006). Narrative Complexity in Contemporary American Television. *The Velvet Light Trap, 58.* 29–40.

Molnár, Gy. (2011). Számítógépes játékon alapuló képességfejlesztés. *Iskolakultúra, 21*(6–7), 3–11.

Molnár, Gy., Turcsányi-Szabó, M., & Kárpáti, A. (2019). Az interaktív tanulási környezetektől a módszertani megújuláson át a kreatív önkifejezésig. Új Pedagógiai Szemle, *69*(11–12), 53–70.

Molnárné Kövér, I. (2017). Történelmet formáló személyiségek – digitális történetmesélés alkalmazása a történelem és társadalomismeret tanításában. In Lanszki Anita (Ed.), *Digitális történetmesélés a nevelési-oktatási folyamatban* (pp. 145–161). Eger: Líceum Kiadó.

Moscovici, S. (1988). Notes towards a description of Social Representations. *European Journal of Social Psychology, 18,* 211–250.

Moss, M. A. (2017). Critical Story Sharing: A Dialectic Approach to Identity Regulation. In Grete Jamissen, Pip Hardy, Yngve Nordkvelle, & Heather Pleasants (Eds.), *Digital Storytelling in Higher Education* (pp. 295–313). Palgrave Macmillan.

Mott, B. W., Taylor, R. G., Lee, S. Y., Rowe, J. P., Saleh, A., Glazewski, K. D., Hmelo-Silver, C. E., & Lester J. C. (2019). Designing and Developing Interactive Narratives for Collaborative Problem-Based Learning. In Rogelio E. Cardona-Rivera, Anne Sullivan, & R. Michael Young (Eds.), *Interactive Storytelling. 12th International Conference on Interactive Digital Storytelling, ICIDS 2019, Little Cottonwood Canyon, UT, USA, November 19-22 2019, Proceeedings* (pp. 86–100). Springer.

Munk, V. (2013). Vágási Feri és Balogh Nóra esete Oláh Gergővel. A romák reprezentációja a többségi média szórakoztató műsoraiban. *Médiakutató, 14*(3), 27–38.

Murai, A. & Tóth, E. Zs. (2011). Helyzetfüggő. A kontextus szerepe a személyes emlékezet társas szerveződésében. *Médiakutató, 1*(8). http://www.mediakutato.hu/cikk/2011_01_tavasz/08_kontextus_szerepe

Murray, J. H. (2018). Research into Interactive Digital Narrative: A Kaleidoscopic View. In Rebecca Rouse, Hartmut Koenitz, & Mas Haahr (Eds.), *Interactive Storytelling. 11. International Conference on International Digital Storytelling, ICIDS 2018, Dublin, Ireland, December 5-8, 2018, Proceedings* (pp. 3–17). Springer.

Musacchio Adorisio, A. L. (2009). *Storytelling in Organizations: From Theory To Empirical Research.* Palgrave Macmillan.

Müllner, A. (2020). A magyarországi részvételi film története és jelenlegi helyzete. *Jel-Kép: kommunikáció, közvélemény, média, 9*(2), 129–144.

Nahalka, I. (2002). *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben? Konstruktivizmus és pedagógia.* Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Nahalka, I. (2004). A tanulás. In Falus Iván (Ed.), *Didaktika – Elméleti alapok a tanítás tanulásához* (pp. 78–106). Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Nemes, L. (2020). The Personal is Also the Political – A betegségnarratíva mint az emancipáció aktusa. In Kicsák Lóránt, Körömi Gabriella, & Kusper Judit (Eds.), *Emancipáció – Tegnap és ma* (pp. 213–227). Eger: EKE Líceum Kiadó.

Ng, W., & Nicholas, H. (2015). iResilience of science pre-service teachers through digital storytelling. *Australasian Journal of Educational Technology, 31*(6), 736–751. https://doi.org/10.14742/ajet.1699

Niblett, H., & Vickers, J. (2019). Community partnerships and collection development in the Legacy of Ahmed Project. In Edward Benoit, & Alexandra Eveleigh (Eds.), *Participatory Archives: Theory and pracitce* (pp. 203–211). London: Facet Publishing.

Nieland, J. U. (2008). Politainment. In *The International Encyclopedia of Communication.* Wiley. https://doi.org/10.1002/9781405186407.wbiecp047

O'Brien, H. L., Cairns, P., & Hall, M. (2018). A practical approach to measuring user engagement with the refined user engagement scale (UES) and new UES short form. *International Journal of Human-Computer Studies, 112*, 28–39. https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2018.01.004

O'Neill, F, Bowskill, G., Carter, C., Clark, B., Hoffman, K., & Symons, J. (2018). Arthur and Co: Digital Stories about Living with Athritis. In Pip Hardy, & Tony Sumner (Eds.), *Cultivating Compassion: How Digital Storytelling is Transforming Healthcare* (pp. 103–116) (2nd ed.). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-64146-1

Oblath, M. (2017). Fórumszínház. In Horváth Kata, Oblath Márton, Lanszki Anita, Teszáry Judith, Csoszó Gabriella, & Takács Gábor. *A Sajátszínház módszerei: művészet alapú részvételi kutatás.* Budapest: L'Harmattan Kiadó.

Oblath, M., & Csoszó, G. (2017). Fotóhang. In In Horváth Kata, Oblath Márton, Lanszki Anita, Teszáry Judith, Csoszó Gabriella, & Takács Gábor. Horváth K., Oblath M., Lanszki A., Teszáry J., Csoszó G. & Takács G. *A Sajátszínház módszerei: művészet alapú részvételi kutatás.* Budapest: L'Harmattan Kiadó.

Obuaku-Igwe, C. (2021). Medical Sociology and Storytelling in a Decolonial Context: Exploring Photovoice as a Critical Pedagogical Tool. In Lorena Clara Mihaes, Raluca Andreescu, & Anda Dimitriu (Eds.), *Handbook of research on contemporary storytelling methods across new media and disciplines* (pp. 342–365). IGI Global.

Ohler, J. (2013). *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning and creativity.* CA: Thousand Oaks.

Oliver, M. B. & Hartmann, T. (2010). Exploring the Role of Meaningful Experiences in Users' Appreciation of "Good Movies". *Projections, 4*(2), 128–150

Ollé, J. (2010). Egy módszer alkonya: a katedrapedagógia végnapjai a felsőoktatásban. In Dobó István, Perjés István, & Temesi József (Eds.), *Korszerű felsőoktatási pedagógiai módszerek, törekvések. Konferencia előadások* (pp. 22–31.). Budapesti Corvinus Egyetem.

Ollé, J. (2015). Interaktivitás és tevékenység-központúság az oktatásinformatikában. In Lévai Dóra, & Papp-Danka Adrienn (Eds.), *Interaktív oktatásinformatika* (pp. 9–17). Eger: Líceum Kiadó.

Ollé, J. (2017). A digitális történetmesélés a didaktikában és az iskolapedagógiában. In Lanszki Anita (Ed.), *Digitális történetmesélés a nevelési-oktatási folyamatban* (pp. 17–21). Eger: Líceum Kiadó.

Ollé, J., Papp-Danka, A., Lévai, D., Tóth-Mózer, Sz., & Virányi, A. (2013). *Oktatásinformatikai módszerek – Tanítás és tanulás az információs társadalomban.* Budapest: ELTE Eötvös Kiadó, Eötvös Loránd Tudományegyetem. http://www.eltereader.hu/media/11/2013/Olle2_okt-inform_READER.pdf

Olson, G. M., Duffy, S.A., & Mack, R. L. (1984). Thinking-out-loud as a method for studying real time comprehension processes. In D. E. Kieras, & M. A. Just (Eds.), *New methods in reading comprehension research* (pp. 253–286). Hillsdale NJ: Erlbaum.

Ong, W. J. (2010). *Szóbeliség és írásbeliség.* Budapest: Gondolat Kiadó.

Orosz, M. (2003). *Az elbeszélés fonala. Narráció, intertextualitás, intermedialitás.* Budapest: Gondolat Kiadó.

Pabian, S., & Erreygers, S. (2019). Generating Personal Stories on Negative Online Peer Interacitons Through A Photo-Elicitaition Method. In Heidi Vandebosch, & Leile Green (Eds.), *Narratives in Research and Interventions on Cyberbullying among Young People* (pp. 77–94). Springer.

Papert, S. (1993). *The Children's Machine: Rethinking School in the Age of the Computer.* New York: Basic Books.

Papp-Danka, A. (2015). Tanulói aktivitásra épülő oktatási folyamat Web 2.0 környezetben. In Lévai Dóra, & Papp-Danka Adrienn (Eds.), *Interaktív oktatásinformatika* (pp. 67–78). Eger: Líceum Kiadó.

Papp-Danka, A. (2014). *Az online tanulási környezettel támogatott oktatási formák tanulás-módszertanának vizsgálata.* Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

Papp-Zipernovszky, O., Kovács, A. B., & Drótos, G. (2019). Narratív és nem narratív filmes szerkezet befogadásának összehasonlítása EEG-vel és verbális szóasszociációval. *Literatúra, 45*(4), 422–438.

Park, J. H., Lee, J, & Lee, Y. (2020). *Do Webtoon-based TV-Dramas Represent Transmedia Storytelling? Industrial Factors Leading To Webtoon-based TV-Dramas.* In Dal Yong Jon (Ed.), *Transmedia Storytelling in East Asia. The Age of Digital Media* (pp. 111–129). London – New York: Routledge.

Parsons, S., Guldberg, K., Porayska-Pomsta, K. & Lee, R. (2015). Digital stories as a method for evidence-based practice and knowledge co-creation in technology-enhanced learning for children with autism. *International Journal of Research & Method in Education, 38*(3), 247–271. https://doi.org/10.1080/1743727X.2015.1019852

Pataki, F. (2001). Élettörténet és identitás. Budapest: Osiris Kiadó.

Pătrășcanu, K. (2021). The Viewer-Participant Performing Morality in interactive Storytelling in Bandersnatch. In Lorena Clara Mihaes, Raluca Andreescu, & Anda Dimitriu (Eds.), *Handbook of research on contemporary storytelling methods across new media and disciplines* (pp. 241–257). IGI Global.

Pavlik, J. V., & Bridges, F. (2013). The emergence of augmented reality (AR) as a storytelling medium in journalism. *Journalism & Communication Monographs, 15*(1), 4–59. http://doi.org/10.1177/1522637912470819

Péley, B. (2013). Élettörténet – Fejlődés és patológia. A narratív szemlélet és módszertan haszna a diagnosztikában és a terápiában. *Magyar Pszichológiai Szemle,* (68)1, 141–157.

Pellas, N. (2014). The influence of computer self-efficacy, metacognitive self-regulation and self-esteem on student engagement in online learning programs: Evidence from the virtual world of Second Life. *Computer sin Human Behavior, 35*, 157–170.

Péter, Á., & Vass-Eysen, Á. (2017). Farsangi témahét egy általános iskolában – a digitális történetmesélés alkalmazása a DÖK munkájában. In Lanszki Anita (Ed.), *Digitális történetmesélés a nevelési-oktatási folyamatban* (pp. 317–333). Eger: Líceum Kiadó.

Pisco Costa, R. (2021). All the World's a Stage and Sociologysts its Storytellers: Contemporary Sociology and the Art of Telling a Good Story. In Lorena Clara Mihaes, Raluca Andreescu, & Anda Dimitriu (Eds.), *Handbook of research on contemporary storytelling methods across new media and disciplines* (pp. 1–16). IGI Global.

Pléh, Cs. (2003). *A természet és a lélek*. Budapest: Osiris Kiadó.

Pléh, Cs. (2011). A webvilág kognitív következményei, avagy fényesít vagy butít-e az internet? *Korunk, 22*(8), 9–19.

Pléh, Cs. (2012). Narratív szemlélet a pszichológiában: az elbeszélés mint átfogó metafora. *Iskolakultúra, 12*(3), 3–24.

Pléh, Cs. (2019). Két klasszikus konstruktív emlékezetelmélet mai relevanciája: Bartlett és Halbwachs. *Filozófiai szemle, 63*(3) 11–45.

Pócs, É. (1985–1986). *Magyar ráolvasások I–II.* Budapest: MTA Néprajzi Kutatócsoport.

Pócs, É. (2012). *Hiedelemszövegek. A magyar folklór szövegvilága.* Budapest: Balassi Kiadó.

Pócsik, A. (2012). A kultúra mozgóképeinek kutatása. A kortárs vizuális antropológiai és dokumentumfilm-elmélet találkozásai. *Replika, 81*(4), 21–32.

Pohárnok, M. (2008). Széttört történetek. Pszichopatológiai jelenségek az elbeszélésekben. In Vincze Orsolya, & Bigazzi Sára (Eds.), Élmény, történet – a történetek élménye (pp. 106–120). Budapest: Új Mandátum Kiadó.

Pólya, Tamás (2019). A videojátékok kultivációs elmélete. Alapvetések és nemzetközi kutatások. *Médiakutató, 20*(2), 21–45.

Pólya, Tamás (2020). A videojátékok mint történetmesélő mászókák és a médiaszöveg-fogalom. Az olvasat átértelmeződése és a narratíva másodrendűsége egy ergodikus médiumban. *Médiakutató, 21*(1), 93–104.

Pólya, Tibor (2007). *Identitás az elbeszélésben. Szociális identitás és narratív perspektíva.* Budapest: Új Mandátum Kiadó.

Pólya, Tibor (2008). A narratív értékelés hatása a szubjektív élmény észlelt minőségére. In Vincze Orsolya, & Bigazzi Sára (Eds.), Élmény, történet – a történetek élménye (pp. 106–120). Budapest: Új Mandátum Kiadó.

Pólya, Tibor (2020). A történetszerkezet automatikus elemzése és összefüggése az elbeszélő személy érzelmi intelligenciájával. In Berend Gábor, Gosztolya Gábor, & Vincze Veronika (Eds.), *XVI. Magyar Számítógépes Nyelvészeti Konferencia* (pp. 323–332). Szeged: Szegedi Tudományegyetem.

Postman, N. (1992). *Technopoly: the surrender of culture to technology.* New York: Vintage Books.

Preradovic, N. M., Lesin, G. & Boras, D. (2016). Introduction of digital storytelling in preschool education: A case study from Croatia. *Digital Education Review, 30,* 94–105.

Price, D. M., Strodtman, L., Brough, E., Lonn, S. & Luo, A. (2015). Digital storytelling: An innovative technological approach to nursing education. *Nurse Educator, 40*(2), 66–70.

Pritchard, S. C., Zopf, R., Polito, V., Kaplan, D. M., & Williams, M. A. (2016). Non-hierarchical influence of visual form, touch, and position cues on embodiment, agency, and presence in virtual reality. *Frontiers in Psycholology, 7,* 1649. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.0164

Propp, V. J. (1928/1995). *A mese morfológiája.* Budapest: Osiris Kiadó

Puentedura, R. (2006). Transformation, technology, and education [Blog post]. http://hippasus.com/resources/tte/

Raevskij, M. (2020). The GPT-3 Algorithm Wrote Articles For Two Weeks – And 26,000 People Read It. https://becominghuman.ai/the-gpt-3-algorithm-wrote-articles-for-two-weeks-and-26-000-people-read-it-210127f79a16

Rambe, P., & Mlambo, S. (2014). Using digital storytelling to externalise personal knowledge of research processes: The case of a Knowledge Audio repository. *Internet and Higher Education*, *22.* July. 11–23. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2014.04.002

Ramirez-Alvarado, M. (2020). Post-Truths and Fake News in Disinformation Contexts: The Case of Venezuela. In Víctor Hernández-Santaolalla, & Barrientos Bueno (Eds.), *Handbook of Research on Transmedia Storytelling, Audience Engagement, and Business Strategies* (pp. 306–320). IGI Global.

Ranke, K. (1967). Kategorienprobleme der Volksprosa. *Fabula, 9*(1–3), 4–12. https://doi.org/10.1515/fabl.1967.9.1-3.4

Rausch, A., & Pásztor, A. (2021). Mobil eszközök az óvodában: A digitális technológiával támogatott értékelés lehetőségei. *Neveléstudomány, 9*(2), 5–17.

Raz, G., Hagin, B., & Hendler, T. (2013). E-Motion Pictures of the Brain: Recursive Paths Between Affective Neuroscience and Film Studies. In Arthur P. Shimamura (Ed.), *Psychocinematics: Exploring Cognition at the Movies* (pp. 285–313).

Redecker, C. (2017). *Digital Competence of Educators DigCompEdu.* Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/159770

Revi, A. T., Millard, D. E., & Middleton, S. E. (2020). A Systematic Analysis of User Experience Dimensions for Interactive Digital Narratives. In Anne-Gwenn Bosser, David E. Millard, & Charlie Hargood (Eds.), *Interactive Storytelling. 13th International Conference on Interactive Digital Storytelling, ICIDS 2020, Bournemouth, UK, November 3-6, 2020, Proceedings* (pp. 58–74). Springer.

Reyes Torres, A., Pich Ponce, E. & és García Pastor, M. D. (2012). Digital Storytelling as a Pedagogical Tool within a Didactic Sequence in Foreign Language Teaching. El relato digital como herramienta pedagógica en la enseñanza de lenguas extranjeras a través del uso de la secuencia didáctica. *Digital Education Review,* (22), 1–18.

Ricœur, P. (1984). *Time and Narrative (Temps et Récit).* Chicago: University of Chicago Press.

Ricœur, P. (1999). Az én és az elbeszélt azonosság. In *Válogatott irodalomelméleti tanulmányok* (pp. 373–412). Budapest: Osiris Kiadó.

Robin, B. R. (2006). The Educational Uses of Digital storytelling. *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2006,* (1), 709–716. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.11.424

Robin, B. R. (2008). Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom. *Theory Into Practice, 47*(3), 220–228. https://doi.org/10.1080/00405840802153916

Rothe, S., & Hussmann, H. (2019). Spaceline: A Concept for Interaction in Cinematic Virtual Reality. In Rogelio E. Cardona-Rivera, Anne Sullivan, & R. Michael Young (Eds.), *Interactive Storytelling. 12th International Conference on Interactive Digital Storytelling, ICIDS 2019, Little Cottonwood Canyon, UT, USA, November 19-22 2019, Proceedings* (pp. 115–119). Springer.

Rubin, R. J. (1979). Uses of Bibliotherapy in Response to the 1970s. (Online.) https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/7081/librarytrendsv28i2_opt.pdf?sequence =7#page=122

Ryan, M. L. (2016). Transmedia narratology and transmedia storytelling. In Domingo Sánchezmesa, Jordi Alberich-Pascual, & Nieves Rosendp (Eds.), *Transmedia narratives. Artnodes* (pp. 1–10). 18.

Sadik, A. (2008). Digital storytelling: A meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Educational Technology Research and Development, 56*(4), 487–506. https://doi.org/10.1007/s11423-008-9091-8

Sancar-Tokmak, H., Surmeli, H. & Ozgelen, S. (2014). Preservice science teachers' perceptions of their TPACK development after creating digital stories. *International Journal of Environmental and Science Education, 9*(3), 247–264. https://doi.org/10.12973/ijese.2014.214a

Santos, S., & Espírito Santo, P. (2021). Brands and Stories in Ads: The Relationship Between Storytelling and Brand Distinctiveness. In Lorena Clara Mihaes, Raluca Andreescu, & Anda Dimitriu (Eds.), *Handbook of research on contemporary storytelling methods across new media and disciplines* (pp. 116–137). IGI Global.

Sarica, H. Ç., & Usluel, Y. K. (2016). The effect of digital storytelling on visual memory and writing skills. *Computers and Education, 94*, 298–309. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.11.016

Sauerländer, W. (2004). Iconic turn? Eine Bitte um Ikonoklasmus. In Hubert Burda, & Christa Maar (Eds.), *Iconic turn. Die neue Macht der Bilder* (pp. 407–427). Köln: DuMont.

Saussure, F. (1916/1967). *Bevezetés az általános nyelvészetbe.* Budapest: Gondolat Kiadó.

Säwert, M. & Riempp, R. (2019). *Digital Storytelling im Web am Beispiel von scroll-activated animations mit 131 Abbildungen und 44 Code-Beispielen.* Wiesbaden: Springer Verlag.

Schacter, D. L. (1996). *Searching forMemory. The Brain, the Mind, and the Past.* New York: Basic Books.

Schank, R. C. (1999). *Dynamic Memory Revisited.* Cambridge University Press.

Schank, R. C., & Alberson, Robert P. (1977). *Scripts, Plans, Goals, and Understanding. An Inquiry Into Human Knowledge Structures.* Hillsdale.

Schmoelz, A. (2018). Enabling co-creativity through digital storytelling in education. *Thinking Skills and Creativity.* https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.02.002

Scolari, C. A. (2013). Lostology: Transmedia storytelling and expansion/compression strategies. *Semiotica, 2013*(195), 45–68. http://doi.org/10.1515/sem-2013-0038

Sejal, V. (2019). *The Power of Data Storytelling.* Sage Publications India.

Shea, M. (2018). The Sheffield's Carers' Voices Project: Was It Therapeutic? In Pip Hardy, & Tony Sumner (Eds.), *Cultivating Compassion: How Digital Storytelling is Transforming Healthcare* (pp. 213–227) (2nd ed.). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-319-64146-1

Shiller, P. J. (2019). *Narrative Economics: How Stories Go Viral & Drive Major Economic Events.* Princeton – Oxford: Princeton University Press.

Siemens, G. (2005). Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age. 2005. http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm

Siemens, G. (2012). *MOOCs are really a platform.* Elearnspace. http://www.elearnspace.org/blog/2012/07/25/moocs-are-really-a-platform/

Şimşek, B. (2017). Digital Storytelling for Women's Well-being in Turkey. In Mark Dunford, & Tricia Jenkins (Eds.), *Digital Storytelling: Form and Content* (pp. 73–88). Palgrave Macmillan.

Smeda, N., Dakich, E., & Sharda, N. (2014). The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: A comprehensive study. *Smart Learning Environments, 1*(6), 2–21. https://doi.org/10.1186/s40561-014-0006-3

Smith, A., Mott, B., Taylor, S., Hubbard-Cheuoua, A, Minogue, J., Oliver, K., & Ringstaff, K. (2020). Toward a Block-Based Programming Approach to Interactive Storytellling For Upper Elementary Students. In Anne-Gwenn Bosser, David E. Millard, & Charlie Hargood (Eds.), *Interactive Storytelling. 13th International Conference on Interactive Digital Storytelling, ICIDS 2020, Bournemouth, UK, November 3-6, 2020, Proceedings* (pp. 111–119). Springer.

Somdee, M. & Suppasetseree, S. (2007). Developing English Speaking Skills of Thai Undergraduate Students by Digital Storytelling through Websites. http://www.litu.tu.ac.th/journal/FLLTCP/Proceeding/166.pdf

Sonkoly, G. (2005). Örökség és történelem: az emlékezet technikái. In Kiss György, & Monok István (Eds.), *Kulturális örökség – társadalmi képzelet* (pp. 53–61). Budapest: OSZK – Akadémiai Kiadó.

Stacey, G. & Hardy, P. (2011). Challenging the shock of reality through digital storytelling. *Nurse Education in Practice, 11*(2), 159–164. https://doi.org/10.1016/j.nepr.2010.08.003

Steinberg, M. (2020). *Managing the Media Mix: Industrial Reflexivity in the Anime System*. In Dal Yong Jon (Ed.), *Transmedia Storytelling in East Asia. The Age of Digital Media* (pp. 159–182). London – New York: Routledge.

Stephenson, G. M., Laszlo, J., Ehmann, B., Lefever, R. M. H., & Lefever, R. (1997). Diaries of significant events: Socio-linguistic correlates of therapeutic outcomes in patients with addiction problems. *Journal of Community & Applied Social Psychology, 7*(5), 389–411.

Stolper, C. D., Lee, B., Riche, N., & Stasko, J (2018). Data-Driven Storytelling Techniques: Alalysis of a Curated Collection of Visual Stories. In Nathalie Henry Riche, Christophe Hurter, Nicholas Diakopoulos, & Sheelagh Carpendale (Eds.), *Data-Driven Storytelling* (pp. 85–106). CRC Press.

Stőhr, L. (2019). *Személyesség, jelenlét, narrativitás. Paradigmaváltás a kortárs magyar dokumentumfilmben*. Budapest: Gondolat Kiadó.

Sun, Y., & Sun, M. (2021). How peer influence mediates the effects of video games playing on adolescents' aggressive behavior. *Children and Youth Services Review,* 130, 106–225.

Suwardy, T., Pan, G. & Seow, P.-S. P. (2013). Using Digital Storytelling to Engage Student Learning. *Accounting Education, 22*(2), 109–124. https://doi.org/10.1080/09639284.2012.748505

Szabolcs, É. (2012). Narratív szemléletű pedagóguskutatások. *Pedagógusképzés: pedagógusképzők és -továbbképzők folyóirata, 7-8*, 109–115.

Szabolcsi, Zs. (2021). A reklámok közé bújtatott politikai narratívák. *Médiakutató, 22*(2), 53–68.

Szécsi, G. (2016). *Média és társadalom az információ korában. Kommunikációfilozófiai adalékok a mediatizáció fogalmához*. Budapest: Akadémiai Kiadó.

Szegedy-Maszák, M. (1998). *A regény, amint írja önmagát. Elbeszélő művek vizsgálata*. Budapest: Korona Nova Kiadó.

Szivák, J. (2010). *A reflektív gondolodás fejlesztése*. Budapest: Magyar Tehetségsegítő Szervezetek Szövetsége.

Szokolszky, Á. (2020). *A pszichológiai kutatás módszertana*. Budapest: Osiris Kiadó.

Szűts, Z. (2021). Az online kommunikáció új horizontjai. In Balázs László (Ed.), *Digitális kommunikáció és tudatosság* (pp. 24–33). Budapest: Hungarovox Kiadó.

Thang, S. M., Sim, L. Y., Mahmud, N., Lin, L. K., Zabidi, N. A., & Ismail, K. (2014). Enhancing 21st Century Learning Skills Via Digital Storytelling: Voices of

Malaysian Teachers and Undergraduates. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 118,* November. 489–494. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.02.067

Thomka, B. (1981). Prózapoétika vagy narratológia? *Híd, 45*(11), 1273–1412.

Thudt, A., Walny, J., Gschwandtner, T., Sykes, J., & Stasko, J. (2018). Exploration and Explanation in Data-Driven Storytelling. In Nathalie Henry Riche, Christophe Hurter, Nicholas Diakopoulos, & Sheelagh Carpendale (Eds.), *Data-Driven Storytelling* (pp. 59–84). CRC Press.

Todorov, T. (1969). *Grammaire du Décaméron.* The Hauge: Mouton.

Todorov, T. (1971). The 2 Principles of Narrative. *Diacritics, 1*(1), 37–44. https://doi.org/10.2307/464558

Todorov, T., & Berrong, R. M. (1976). The Origin of Genres. *New Literary History, 8*(1), 159–170. https://doi.org/10.2307/468619

Tófalvy, T. (2017). *A digitális jó és rossz születése. Technológia, kultúra és az újságírás 21. századi átalakulása.* Budapest: L'Harmattan Kiadó.

Tomasello, M. (2002). *Gondolkodás és kultúra.* Budapest: Osiris Kiadó.

Tongori, Á. (2017). Változások – digitális történetmesélés az angolórán. In Lanszki Anita (Ed.), *Digitális történetmesélés a nevelési-oktatási folyamatban* (pp. 192–213). Eger: Líceum Kiadó.

Torrell, M. R. (2021). Changing Cultural Constructions of Grief through the Shared Story: Lessons from Disability Stories. In Nicole Sieben, & Stephanie Anne Shelton (Eds.), *Humanising Grief in Higher Educaiton: Narratives of Allyship and Hope* (pp. 15–22). New York – London: Routledge.

Tóth, László (2002). Szövegmegértés az általános iskolában. *Magyar Pedagógia, 102*(3), 355–376

Tóth, Lászlóné (2017). A törtek támadása – digitális történetmesélés matematikaórán. In Lanszki Anita (Ed.), *Digitális történetmesélés a nevelési-oktatási folyamatban* (pp. 235–234). Eger: Líceum Kiadó.

Tóth, T. (2011). Szimuláció és narratíva a számítógépes játékokban. *Médiakutató, 12*(2). https://mediakutato.hu/cikk/2011_02_nyar/04_szimulacio_narrativa

Tóth-Mózer, Sz., & Misley, H. (2019). *Digitális eszközök integrálása az oktatásba. Jó gyakorlatokkal, tantárgyi példákkal, modern eszközlistával.* Budapest: Eötvös Loránd Tudományegyetem.

Trilling, B. & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times.* San Fransisco: Jossey-Bass.

Turcsányi-Szabó, M. (2011). Fenntartható innováció a tanárképzésben – az elmélettől a gyakorlatig. *Oktatás-Informatika, 3*(3–4), 32–43. http://www.eltereader.hu/media/2013/05/Okt_Inf_2011_3_4_opt.pdf

Turcsányi-Szabó, M. (2012). Aiming at Sustainable Innovation in Teacher Education – from Theory to Practice, *Informatics in Education, 11*(1), 115–130.

Tversky, B. (2018). Storytelling in the Wild. Implications for Data Storytelling. In Nathalie Henry Riche, Christophe Hurter, Nicholas Diakopoulos, & Sheelagh Carpendale (Eds.), *Data-Driven Storytelling* (pp. 17–58). CRC Press.

Underberg, N. M., & Zorn, E. (2013). *Digital Ethnography: Anthropology, Narrative and New Media.* Austin: University of Texas Press.

Veszelszki, Á. (2017). Az álhírek extra- és intralingvális jellemzői. *Századvég, 84,* 51–82.

Veszelszki, Á. (2021). deepFAKEnews: Az információmanipuláció új módszerei. In Balázs László (Ed.), *Digitális kommunikáció és tudatosság* (pp. 93–105). Budapest: Hungarovox Kiadó.

Vieira Vasconcelos, S., & Balula, A. (2021). Pitch This: Storytelling as a Means to Enhance Your Personal Brand. In Lorena Clara Mihaes, Raluca Andreescu, & Anda Dimitriu (Eds.), *Handbook of research on contemporary storytelling methods across new media and disciplines* (pp. 100–115). IGI Global.

Vincze, O., Ilg, B., & Pólya, T. (2014). The role of narrative perspective in the elaboration of individual and historical traumas. In J. P. Forgas, O. Vincze, & J. László (Eds.), *Social cognition and communication* (pp. 244–229). Psychology Press.

Virág, I. (2014). *Tanuláselméletek és tanítási stratégiák.* Eger: EKF Líceum Kiadó. https://mek.oszk.hu/14900/14953/

Vish, V., & Tan, E. S. (2014). Történet kontra stílus. A műfajspecifikus események és filmes megvalósítások összevetése a nézők műfajfelismerésére gyakorolt hatásk alapján. *Metropolis, 18*(2). https://metropolis.org.hu/tortenet-kontra-stilus

Von Sydow, C. W. (1948). *Kategorien der Prosa-Volksdichtung. In Selected Papers on Folklore.* Roskilde and Baggers.

Wang, C., & Burris, M. A. (1997). Photovoice: Concept, Methodology, and Use for Participatory Needs Assessment. *Health Education and Behavior, 24*(3), 369–387.

Ward, J. & Bullivant, A. (2017). *IDig Stories (Eszköztár a digitális történetmeséléshez).* http://idigstories.eu/wp-content/uploads/2016/09/Digital_Storytelling_in_Practice.pdf

Weil, Á. (2017). Én, Petőfi Sándor – a digitális történetmesélés alkalmazása irodaá lomórán. In Lanszki Anita (Ed.), *Digitális történetmesélés a nevelési-oktatási folyamatban* (pp. 128–144). Eger: Líceum Kiadó.

Willis, N., Frewin, L., Miller, A., Dziwa, C., Mavhu, W., & Cowan, F. (2014). "My story"-HIV positive adolescents tell their story through film. *Children and Youth Services Review, 45*(C). 129–136. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2014.03.02

Xu, Y., Park, H. & Baek, Y. (2011). A new approach toward digital storytelling: An activity focused on writing self-efficacy in a virtual learning environment. *Educational Technology and Society, 14*(4), 181–191.

Yang, Y.-T. C. & Wu, W.-C. I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking, and learning motivation: A year-long experimental study. *Computers & Education, 59*(2), 339–352. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.12.012

Yilmaz, R. M., & Goktas, Y. (2017). Using augmented reality technology in storytelling activities: examining elementary students' narrative skill and creativity. *Virtual Reality.* https://doi.org/10.1007/s10055-016-0300-1

Ying, K. T., Sah, S. B. M., & Abdullah, M. H. L. (2016). Personalised avatar on social stories and digital storytelling: Fostering positive behavioural skills for children with autism spectrum disorder. *2016 4th International Conference on User Science and Engineering, I-USEr 2016*, (August), 253–258. https://doi.org/10.1109/IUSER.2016.7857970

Young, R. M. (2018). Science Considered Helpful. In Rebecca Rouse, Hartmut Koenitz, & Mas Haahr (Eds.), *Interactive Storytelling. 11. International Conference on International Digital Storytelling, ICIDS 2018, Dublin, Ireland, December 5-8, 2018, Proceedings* (pp. 21–35). Springer.

Yuksel, P., Robin, B. R., & McNeil, S. (2010). Educational Uses of Digital Storytelling Around the World. *Elements,* 1. May 2014. 1264–1271.

Yussof, R. L., Abas, H., & Paris, T. N. S. T. (2012). Affective Engineering of Background Colour in Digital Storytelling for Remedial Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 68,* 202–212. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.220

Egyéb források

Adatvezérelt történetmesélés

Data Visualisations. Coronavirus Resource Center. *John Hopkins University & Medicine.* https://coronavirus.jhu.edu/map.html

Humanitarian Response infografics. https://www.humanitarianresponse.info/en/infographics

Interaktiv grafik om flygtningekrisen. *dr.dk.* https://www.dr.dk/nyheder/indland/interaktiv-grafik-her-er-flygtningekrisen

JHU's Daily COVID-19 Data in Motion: February 22, 2022. *John Hopkins University & Medicine.* https://www.youtube.com/watch?v=eEtZcROqOX0

NASA. *Eyes on the Earth.* https://climate.nasa.gov/earth-now/#/

NASA. *Interactive Time Machine.* https://climate.nasa.gov/interactives/climate-time-machine

Nuclear Detonation Timeline '1954-1998'. https://www.youtube.com/watch?v=I9lquok4Pdk

Persicopic. *U.S. Guns Killings.* https://guns.periscopic.com/?year=2020

Rosling, Hans (2009). *200 Countries, 200 Years, 4 Minutes.* BBC 4. https://www.youtube.com/watch?v=kUCVVALuCnw

Status paa Coronavirus lige nu. *dr.dk.* https://www.dr.dk/nyheder/indland/status-paa-coronavirus-lige-nu

WHO Covid-19 Dashboard. https://covid19.who.int/

Digital Scrollytelling

The Water We Eat. https://thewaterweeat.com/

Digitálistörténetmesélés-weboldalak

Digital StoryHub. http://digitalstoryhub.org/

StoryCenter. https://www.storycenter.org/

The Educational Uses of Digital Storytelling Website University of Houston College of Education. http://digitalstorytelling.coe.uh.edu

The George Ewart Evans Centre for Storytelling. University of South-Wales. https://storytelling.research.southwales.ac.uk/

Dokumentumszínházi előadások

Boross, M. (2020). *Kiváló dolgozók.* Örkény Színház. https://www.orkenyszinhaz.hu/hu/musor/kivalo-dolgozok

Romankovics, E. (2018). *Éljen soká Regina!* Trafó. https://trafo.hu/programok/eljen_soka_regina

Filmek

A Gyűrűk Ura-trilógia

Jackson, P. (2001). *A gyűrűk ura – A gyűrű szövetsége* (*The Lord of the Rings: The Fellowship of the Rings*).

Jackson, P. (2002). *A gyűrűk ura – A két torony* (*The Lord of the Rings: The Two Towers*).

Jackson, P. (2004). *A gyűrűk ura – A király visszatér* (*The Lord of the Rings: The Return of the King*).

Alkonyat-filmek

Hardwicke, C. (2008). *Alkonyat* (*Twilight*).

Weitz, C. (2009). *Alkonyat – Újhold* (*The Twilight Saga: New Moon*).

Slade, D. (2010). *Alkonyat – Napfogyatkozás* (*The Twilight Saga: Eclipse*).

Almási, T. (1991). *Ítéletlenül.*

Almási, T. (2002). *Sejtjeink.*

Bosszúállók-filmek

Whedon, J. (2012). *Bosszúállók* (*Marvel's The Avengers*).

Whedon, J. (2015). *Bosszúállók – Ultron kora* (*Marvel's The Avengers: Age of Ultron*).

Russo, A., & Russo, J. (2018). *Bosszúállók – Végtelen háború* (*Marvel's The Avengers: Infinity War*).

Russo, A., & Russo, J. (2019). *Bosszúállók – Végjáték* (*Marvel's The Avengers: Endgame*).

Hobbit-trilógia

Jackson, P. (2012). *A hobbit – Váratlan utazás* (*The Hobbit: An Unexpected Journey*).

Shore, H. (2013). *A hobbit – Smaug pusztasága* (*The Hobbit: The Desolation of Smaug*).

Jackson, P. (2014). *A hobbit – Az öt sereg csatája* (*The Hobbit: The Battle of Five Armies*).

Ideglelés-filmek

Myrick, D., & Sánchez, E. (1999). *Ideglelés* (*The Blair Witch Project*).

Berlinger, J. (2000). *Ideglelés 2.* (*The Book of Shadows: Blair Witch 2.*).

Wingard, A. (2016). *Ideglelés 3.* (*Blair Witch 3.*).

Hoon-jung, P. (2018). *The Witch.*

Howitt, P. (1998). *A nő kétszer* (*Sliding Doors*).

Kieslowski, K. (1981). *Véletlen* (*Przypadek*).

Schiffer, P. (1971). *Cséplő Gyuri.*
Tykwer , T. (1998). *A lé meg a Lola* (*Lola rennt*).

Filozófiai művek

Arisztotelész (Kr. e. 335/1969). *Poétika.* Budapest: Irodalmi Kiadó.
Platón (Kr. e. 375/1968). *Az állam.* Budapest: Gondolat Kiadó.

Interaktív elbeszélések

BBC (1998). *What's your story?*
Buchta, R., Grylls, B., & Hoopman, D. (2019–). *Segíts Bear Gryllsnek* (*You vs Wild*). Netflix. https://www.netflix.com/hu/title/80227574
Chad, Matt, & Rob (2008). The Treasure Hunt: A Chad, Matt and Rob Interactive Adventure. https://www.youtube.com/watch?v=W3lsu-r_xBw&list=PL359371BCEB574A6B
Gaul, Nick. HBO Images projects. https://www.nickgaul.com/hbo-imagine
HBO Imagine. *The Affair.*
HBO Imagine. *The Cube.* https://www.youtube.com/watch?v=UWVeFt3IyoI
HBO Imagine. *The Heist.* https://www.youtube.com/watch?v=VgJGIcbSM1o&t=37s
Horvát, J. (1994). Ön dönt! MTV1.
Markiplier (2017). *A Date With Markiplier.* https://www.youtube.com/watch?v=yyU_1JD2wuA
Markiplier (2019). *A Heist with Markiplier.* https://www.youtube.com/watch?v=9TjfkXmwbTs
Slade, D. (2018). *Black Mirror: Interaktív* (*Bandersnatch*). Netflix.
The HBO Voyeur (2007). https://www.youtube.com/watch?v=UWVeFt3IyoI
Történetmesélés Scratchcsel http://projects.intellimedia.ncsu.edu/infusecs/
YouTube's First Interactive Series. *StoryFix Media.* https://thestoryfix.blog/2019/10/23/trailer-youtubes-first-interactive-series/

Képzések, jó gyakorlatok

Coursera Digital Storytelling MOOC. https://www.coursera.org/course/digitalstorytelling
DS 106 MOOC. http://ds106.us/
John Johnston fotózási feladatai. http://johnjohnston.info/photoblitzer/
Tempus Közalapítvány. *Online felsőoktatás-módszertani adatbázis.* https://tka.hu/nemzetkozi/9770/felsooktatas-modszertani-adatbazis

Mesterséges intelligencia által készített kreatív produktumok

Blogbejegyzések: https://news.ycombinator.com/submitted?id=adolos
Eurovíziós dal: https://www.youtube.com/watch?v=4MKAf6YX_7M
Receptek: https://soullessfood.com/

Oral history és digitálistörténet-gyűjtemények

BBC Capturing Wales. https://www.bbc.co.uk/wales/audiovideo/sites/galleries/pages/digitalstorytelling.shtml
BBC Video Nation. https://www.bbc.co.uk/videonation/archive/
Centre for Oral History and Digital Storytelling. https://storytelling.concordia.ca/
Museu da Pessoa. https://museudapessoa.org/
Oral History Association. https://www.oralhistory.org/centers-and-collections/
Oral History in the Digital Age. http://ohda.matrix.msu.edu/
Oral History. British Library. https://www.bl.uk/subjects/oral-history
Patient Voices. http://www.patientvoices.org.uk/
Silent Spreaks. *StoryCenter.* https://www.storycenter.org/silence-speaks
The Humans of New York. https://www.humansofnewyork.com/
UK Web Archive. https://www.webarchive.org.uk/en/ukwa/collection

Regények

Atwood, M. (1985). *The Handmaid's Tale.* McClelland and Stewart.
Atwood, M. (2019). *The Testaments.* McClelland and Stewart.
Austen, J. (1813). *Pride and Prejudice.* T. Egerton, Whitehall.
Gárdonyi, G. (1901). *Egri csillagok.* Budapest: Légrády Testvérek.
Proust, M. (1913). À la *recherche du temps perdu.* Bernard Grasset & Gallimard.
Tolkien, J. R. R. (1937). *The Hobbit.* Allen & Unwin.
Tolkien, J. R. R. (1955). *The Lord of the Rings.* Allen & Unwin.

Sorozatok

Abrams, J, Lieber, J., & Lindelof. D. (2004–2010). *Lost.* ABC.
Dickens, M. (2016). *Thirteen.* BBC 2.
Fejér, T. (1963–1964). *A Tenkes kapitánya.* Magyar Televízió.
Gilligan, V. (2008–2013). *Totál szívás* (*Breaking Bad*) AMC.
Gilligan, V. (2015–2022). *Better Call Saul.* AMC.
Joy, L., & Nolan, J. (2016–). *Westworld.* HBO.
László, E., & Bozó, L. (1969–2007). *A Szabó család.* Kossuth Rádió.

Levi, H. (2014–2019). *A viszony* (*The Affair*). HBO.
Miller, B. (2017–). *A szolgálólány meséje* (*The Handmaid's Tale*). Hulu.
Odar, B. B., & Fiese, J. (2017). *Dark.* Netflix.
Sang-ho, Y. (2021). Út a pokol felé (*Hellbound*). Netflix.
Surnow, J. & Cochran, R. (2001–2010) *24.* Fox TV.
Yeon, S-H. (2021). Út a pokol felé (*Hellbound*). Netflix.

Szoftverek

Audacity. https://www.audacityteam.org/
Canva. www.canva.com
Freesound. https://freesound.org/
Genially. https://genial.ly/
Google Data Studio. https://datastudio.google.com/u/0/
Infogram. https://infogram.com/
Jupyter. https://jupyter.org/
Mentimeter. https://www.mentimeter.com
MobeyBou. https://mobeybou.com/
Panopto. https://www.panopto.com/
Pivot Animator. https://pivotanimator.net/
Playposit. https://go.playposit.com/
Prezi. https://prezi.com/hu/
Second Life. https://secondlife.com/
Soundcloud. https://soundcloud.com/
Storyspace (1987, Jay David Bolter, Eastgate Systems). http://www.eastgate.com/storyspace/index.html
Tableau. https://www.tableau.com/
Twine. https://twinery.org/
Weizenbaum, J. (1966). *Eliza, a computer program for the study of natural language communication between man and machine.* Commun. ACM 9, 36–45.
Wooclap. https://www.wooclap.com/

Transzmédia-történetmesélés

Around the world in 45 toilets (2015, November 26). https://widerimage.reuters.com/story/around-the-world-in-45-toilets?utm_source=Facebook
Bensemra, Z. (2015, September 23). *Refugee families European odyssey.* Reuters. http://widerimage.reuters.com/story/refugee-familys-european-odyssey
Csillagos Házak. http://www.csillagoshazak.hu
Tell a story in 5 frames (Visual story telling). https://www.flickr.com/groups/visualstory/

Gentile, T. (2015, November 22). *Traces of migrants' unfinished journeys.* Reuters. http://widerimage.reuters.com/story/traces-of-migrants-unfinished-journeys
lonelygirl15 project. https://www.youtube.com/user/lonelygirl15
Project 1968. https://www.dc1968project.com/
The Lizzie Bennet Diaries. https://www.youtube.com/watch?v=KisuGP2lcPs
Webtoons. https://www.webtoons.com/en
Wennmann, M. (n.d.). *Where the children sleep.* http://darbarnensover.aftonbladet.se/chapter/english-version/

Videójátékok

Barlow, S. (2015). *Her Story.* Silent Hill. https://www.youtube.com/watch?v=gaHw9717-Lc
Barlow, S. (2019). *telling l!es.* Silent Hill. https://www.youtube.com/watch?v=a0x9OaHDjig
Bowen, N. (2020). *Little Hope, The Dark Pictures Anthology.* Supermassive Games.
Byles, W., & Bowen, N. (2015). *Until Dawn.* Supermassive Games.
Cantamessa, C., & Schyman, G. (2014). *Middle-Earth: Shadow of Mordor.* Monolith Productions.
Dallas, I, & Bell, C. (2017). *What Remains of Edith Finch.* Giant Sparrow.
Delgado, T. (2020). *Call of the Sea.* Raw Fury.
Evan, D., Grieser, P., Pearce, G., & Wilson, D. (2002). *Devine Divinity.* Larian Studios.
Guillaume, F. (2020). *Tell Me Why.* Dontnod Entertainment.
Heaton, T. (2019). *Man of Medan, The Dark Pictures Anthology.* Supermassive Games.
Lebling, D., Blanc, M., Meretzky, S., Anderson, T., Daniels, B., Crowther, W, & Berlyn, M. (1977–1979). *Zork.* Personal Software. Infocom.
Lenart, M. (2019). *Blair Witch.* Bloober Team.
Mateas, M., & Stern, A. (2005). *Façade.* Procedual Arts. https://www.playablstudios.com/facade
Westworld: The Maze (2018). HBO. 360i. https://www.360i.com/work/westworld-maze/index.html
Wright, W. (2000). *The Sims.* Electronic Arts.

L'Harmattan France
5-7 rue de l'École Polytechnique
75005 Paris
T.: 33.1.40.46.79.20
Email : diffusion.harmattan@wanadoo.fr

L'Harmattan Italia SRL
Via Degli Artisti 15
10124 Torino
Tél: (39) 011 817 13 88 / (39) 348 39 89 198
Email: harmattan.italia@agora.it

A kiadó kötetei megrendelhetők, illetve kedvezménnyel megvásárolhatók:
L'Harmattan Könyvesbolt
1053 Budapest, Kossuth L. u. 14–16.
Tel.: +36-1-267-5979
www.harmattan.hu

Olvasószerkesztő: Csinta Áron
Borítóterv: Kánvási Krisztián
Tördelő: Kovácsné Daróczi Annamária
Nyomdai kivitelezés: Prime Rate Kft.,
felelős vezető: Tomcsányi Péter.